

LOS “LUGARES DE MEMORIA” COMO PROPUESTA DE ENSEÑANZA



**Presidencia
de la Nación**

**Ministerio de
Educación**

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Dr. Aníbal Fernández

Ministro de Educación de la Nación

Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Jefe de Gabinete



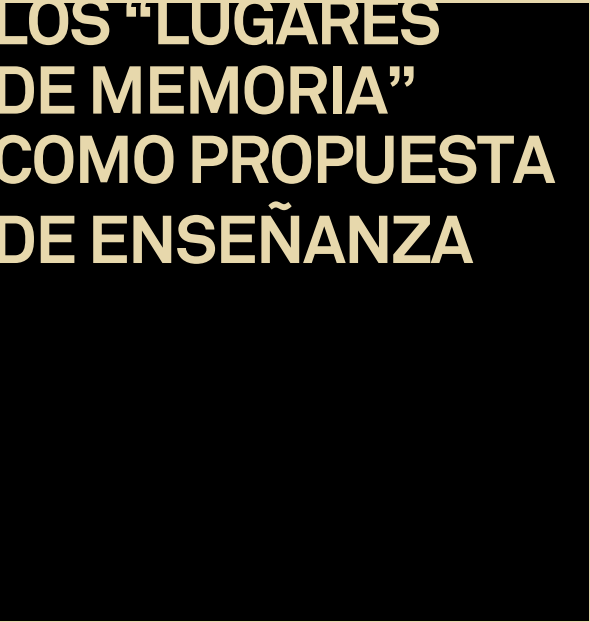



A.S. Pablo Urquiza

Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa

Lic. Gabriel Brener

Directora Nacional de Gestión Educativa

Prof. Delia Méndez



LOS “LUGARES DE MEMORIA” COMO PROPUESTA DE ENSEÑANZA

Directora de Educación Secundaria

Virgina Vázquez Gamboa

Coordinadora del Programa Educación y Memoria

María Celeste Adamoli

Autores: Equipo Programa Educación y Memoria

Coordinación de Materiales Educativos

Coordinador: Gustavo Bombini

Responsable de Publicaciones: Gonzalo Blanco

Coordinación editorial: Silvia Seoane

Edición: Ana Feder

Diseño: Rafael Medel

Ministerio de Educación de la Nación

Los lugares de memoria como propuesta de enseñanza. - 1a ed. ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2015.

Libro digital, PDF - (Secundaria para todos ; 4)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-00-1150-1

1. Calidad de la Educación.

CDD 371.1

Índice

1. Educación y Memoria	11
2. Los “lugares de memoria” como propuesta de enseñanza	17
3. Posibles recorridos	27
Bibliografía	65

La Educación Secundaria constituye para nuestro Ministerio uno de los ejes principales de su acción. La obligatoriedad del nivel, establecida por la Ley de Educación Nacional, vino a situarnos, tanto al Estado como a la sociedad, frente al mayor desafío educativo del siglo que está comenzando. Si la epopeya de la educación primaria abierta hace 130 años con la Ley 1420 marcó con su potencia inclusiva a gran parte del siglo XX y alcanzó sus metas, no sin atravesar conflictos, ya muy avanzado ese largo trayecto, hoy la educación secundaria nos sitúa ante un nuevo comienzo y por ello ante una nueva responsabilidad. Hoy tenemos a más del 80 por ciento de nuestros jóvenes en la escuela secundaria, pero sabemos que tenemos por delante mucho trabajo por realizar para mejorar sus aprendizajes, asegurar sus trayectorias y promover la finalización de sus estudios en las mejores condiciones.

Esta colección que estamos presentando aquí, es producto de esta preocupación que nos convoca como educadores y funcionarios del Estado. Su título *Secundaria para todos* no ha sido elegido al azar; llamamos a esta secundaria “para todos” porque reconocemos que venimos de un modelo de escuela secundaria previo, sabemos que nada comienza de cero, mucho menos en educación, pero comprendemos la necesidad de generar entre todos nuevos criterios y nuevos saberes que ayuden a cumplir ese objetivo simple de enunciar y difícil de alcanzar: una secundaria con todos nuestros jóvenes dentro de ella. Esta es la condición central que explica nuestro concepto de calidad educativa.

Los ocho títulos con que esta serie comienza –y que como todo comienzo promete continuidad– abordan distintas cuestiones, desde las vinculadas con las diferentes concepciones de escolarización y docencia, hasta las que refieren a la organización estudiantil y al particular mundo de los jóvenes, pasando por otros títulos donde se plasman novedosas propuestas de desarrollos curriculares y de vinculación entre campos diversos, tales como Lengua y Geografía o las Ciencias Naturales y las Sociales. Sus autores son calificados pedagogos y especialistas en distintas disciplinas y, además, la mayoría de ellos comparte con nosotros la responsabilidad de la gestión educativa nacional. Esta última característica tiene, para nosotros, el sentido de un doble compromiso, a la vez político e intelectual, ya que las ideas y estrategias que ellos nos ofrecen, no son sólo el producto de la solitaria reflexión de gabinete, sino que están tejidas en la trama de su propia práctica de gestión.

Nuestra aspiración es que esta colección se convierta en un lugar de encuentro y debate para todos los docentes del nivel secundario. Lugar para apropiarse de propuestas novedosas, pero también espacio para discutir lo que en estos textos se está planteando. La Nueva Secundaria que la sociedad argentina está esperando surgirá de experiencias de trabajo intelectual como éste pero, sin duda, sólo podrá tomar cuerpo y avanzar en tanto este trabajo se enfrente con la cotidiana realidad de nuestros docentes, con sus anhelos, sus reclamos, sus certezas y sus dudas.

De este encuentro entre los textos y los miles de docentes de la escuela secundaria de nuestro país, esperamos que surjan nuevas síntesis superadoras, nuevos recorridos y nuevas estrategias para abordar viejos y nuevos problemas. Esa es nuestra apuesta y la medida de nuestra esperanza.

Ministro de Educación
Prof. Alberto E. Sileoni

En 2009, el Consejo Federal de Educación aprobó, a través de la Resolución CFE N° 93/09, el documento denominado “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria”. Se trató de un paso fundamental en la construcción de una nueva escuela secundaria inclusiva y de calidad. La Resolución postula la necesidad de una serie de modificaciones en pos de lograr este objetivo. Para ello plantea la necesidad de ampliar las concepciones vigentes de escolarización; fortalecer la orientación de las trayectorias; garantizar una base común de saberes promoviendo el trabajo colectivo de los docentes; y resignificar la relación entre las escuelas y su contexto.

Desde la aprobación de la Resolución CFE N° 93/09, el Ministerio de Educación de la Nación ha venido llevando a cabo numerosas acciones para plasmar estas modificaciones en la vida cotidiana de las instituciones. Los materiales, que a través de la *Colección Secundaria para todos* hoy ponemos a disposición de las escuelas, son el producto de una elaborada reflexión sobre el proceso de transformación de este nivel en particular, pero también de lo que ha venido ocurriendo en sistema educativo en su conjunto en la última década. Esta colección ofrece a los docentes diferentes propuestas de enseñanza que interrogan los saberes y anudan aquellos que se enseñan por separado proponiendo diferentes modos de hacerlo.

Los textos de esta colección convergen en la asunción de un mismo desafío: elaborar materiales que estén, tanto en el plano de lo temático como en la forma de abordarlo, a la altura de un proceso inédito de cambio que ha impulsado la inclusión, sin resignar la calidad. Son textos que se nutren de la experiencia acumulada a lo largo de estos años y que sirven, a su vez, como pilares sobre los que será necesario construir aquello que todavía nos falta alcanzar.

Sabemos, porque estamos en permanente contacto con lo que ocurre en las instituciones, que existe un compromiso docente por llegar a esa escuela para todos. Es por ello que estamos seguros de que los educadores de cada rincón del país sabrán valorar y sacar el mayor de los provechos de esta colección.

Secretario de Educación

Lic. Jaime Perczyk

La Ley de Educación Nacional 26.206 ha establecido la obligatoriedad del nivel secundario. Se trata de un hecho fundamental en términos de ampliación de derechos que abarca a un enorme conjunto de adolescentes, jóvenes y adultos de nuestro país.

Esta enorme transformación implica volver a pensar la escuela secundaria en clave de derechos para cada argentino y argentina. El Estado Nacional asume este desafío fundamentado en la convicción de que más educación para todos y todas constituye un paso fundamental en la construcción de ciudadanía.

Una escuela secundaria que incluya a todos y a todas supone revertir el mandato histórico presente en la creación del nivel secundario: se trataba de una escuela selectiva destinada a formar una elite de dirigentes a nivel nacional y en cada una de las provincias que conformaba nuestro territorio hacia 1863. A lo largo del siglo XX diferentes sectores sociales pugnaron por ser alojados por el sistema y tomar parte en esa formación de corte universalista, propia del bachillerato humanista o a través una formación más vinculada a campos profesionales o de las más diversos oficios, sea en el ámbito de los liceos y escuelas normales, de las escuelas de comercio o bien, de las escuelas técnicas.

Históricamente la matrícula del nivel ha ido creciendo junto con la cantidad de establecimientos dedicados a esta formación de adolescentes, jóvenes y adultos. El desafío de hoy es el mayor de la historia: que todos los ciudadanos y las ciudadanas de este país concluyan sus estudios secundarios en cualquiera de sus orientaciones y posibilidades.

Hablamos de desafío precisamente porque se trata de generar las condiciones para que la inclusión como meta de esta política se produzca garantizando la calidad de la enseñanza. Se trata de reinventar sentidos y significados, metas y propósitos, saberes y prácticas en relación con un nivel educativo que renueva su mandato.

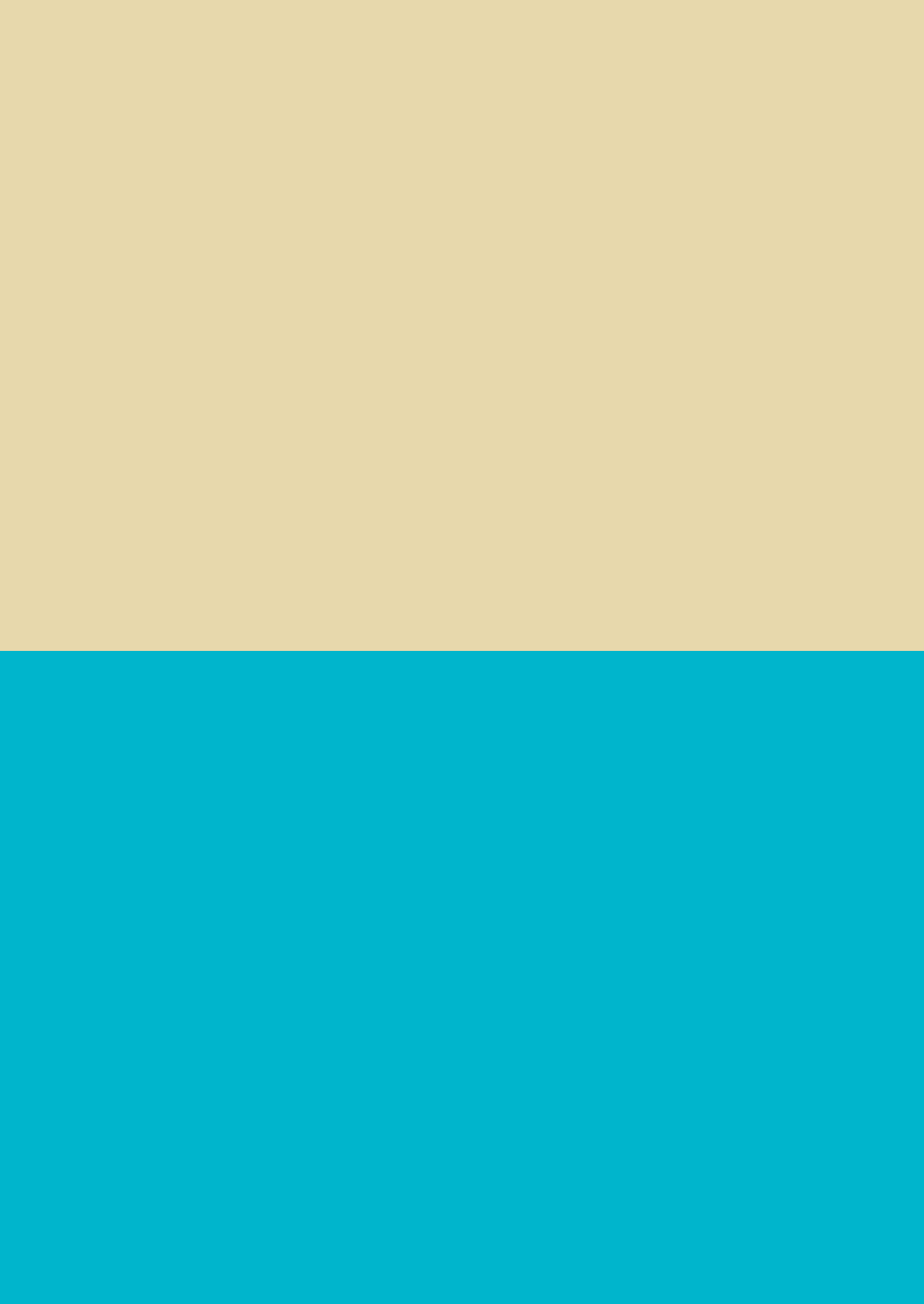
En este sentido, la colección que aquí presentamos tiene como propósito poner en juego discusiones, puntos de vista y ofrecer propuestas de trabajo que circularán en estas nuevas aulas pobladas de adolescentes, jóvenes y adultos comprometidos con su paso exitoso por la escuela secundaria.

Se trata de una colección de libros destinada a docentes y directivos, pero también a los niveles técnicos y políticos del sistema educativo, que recorre temas centrales para la escuela en la actualidad y acompaña el mandato de obligatoriedad impulsado por la Ley de Educación Nacional. La elaboración de los materiales que la componen es una herramienta que se suma a otras que –como la distribución de 5 millones de netbooks del Programa Conectar Igualdad, los 90 millones de libros entregados y las miles de escuelas construidas– contribuyen a hacer realidad el derecho enunciado por la ley.

Tres ejes atraviesan esta colección: el político, dado que se abordan temas como el sentido de las políticas de enseñanza en el contexto de la obligatoriedad; el institucional alrededor de cuestiones nodales en la vida de la escuela y los sujetos que la habitan y el eje curricular que ofrece orientaciones y propuestas para el desarrollo de los lineamientos que se presentan en la Resolución CFE N° 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”.

Los ocho títulos que aquí presentamos abordan temas de los ejes propuestos y pretenden ser una oportunidad de diálogo entre las propuestas presentadas y los distintos actores que intervienen en la construcción de una mejor y más significativa educación secundaria.

Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa
Lic. Gabriel Brener





Los "lugares de memoria" como
propuesta de enseñanza

Educación y memoria

A partir del año 2003, desde el Ministerio de Educación venimos desarrollando una política educativa de memoria cuyo objetivo principal es acompañar y facilitar la difícil tarea de enseñar en las escuelas el pasado reciente.

Esta política inscribe sus acciones en el marco general de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, que en su artículo 3° señala: *“La educación es una prioridad nacional y se constituye como política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los Derechos Humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”*.

Por otro lado, en consonancia con el artículo 92 de la misma Ley, esta política propone recursos para la efectiva inclusión de contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones, tales como la construcción de una identidad nacional desde la perspectiva regional latinoamericana, la causa de la recuperación de Malvinas, y el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva de la historia reciente. Para la Ley, estas acciones tienen el objetivo de “generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”.

Esta política, que se inscribe en el Plan Quinquenal de Educación Obligatoria y Formación Docente (Resolución, 188/13 del Consejo Federal), se propone como un aporte para la construcción de una nueva ciudadanía. Tiene entre sus acciones centrales la consolidación de la Red Nacional de referentes de Educación y Memoria; la producción de materiales virtuales, audiovisuales y gráficos; la inserción curricular; las realización de actividades de formación docente en todo el país; la invitación a estudiantes a producir trabajos de investigación sobre el pasado reciente y sus marcas locales.

El Programa trabaja fundamentalmente en torno a tres ejes temáticos: *Terrorismo de Estado: memorias de la dictadura; Malvinas: memoria, soberanía y democracia; Enseñanza del Holocausto y otros genocidios*.

Sabemos que todo pasado está sujeto a controversias. En las luchas por la memoria intervienen diferentes sectores sociales que, según sus saberes, sus intereses y sus experiencias, sostienen una visión sobre el pasado; y a partir de esa visión construyen sus posiciones, que pueden diferir e incluso ser contrapuestas y estar en pugna. Más allá de la riqueza de algunas de estas disputas, entendemos que hay límites concretos para estas posibles discusiones. Los crímenes de la dictadura fueron juzgados, en primer lugar, durante el Juicio a las Juntas transcurrido en 1985. Desde las derogaciones de las leyes

de Punto Final y Obediencia Debida y los decretos de Indulto, comenzaron a desarrollarse diversos procesos judiciales contra aquellos que perpetraron violaciones sistemáticas a los Derechos Humanos. Desde entonces y hasta diciembre de 2013, los números muestran que la cantidad de condenados crece “exponencialmente”, según la Procuraduría de Crímenes Contra la Humanidad. Según detallan en el cuadro que registra 41 condenados en diciembre de 2007, en 2008 trepa a 70, en 2009 suman 100, llegando a 199 en 2010, en 2011 a 267, y a fines de 2012 a 378, y alcanza los 427 en julio de 2013.

Al mismo tiempo, las Abuelas de Plaza de Mayo recuperaron la identidad de jóvenes apropiados y el Equipo Argentino de Antropología Forense (EAAF), mediante su labor, les devuelve la identidad a los desaparecidos. Es decir que las disputas en torno a la memoria no pueden soslayar la verdad histórica a la que arribó la Justicia.

El recuerdo del último golpe de Estado supone, para la educación, el desafío de promover explicaciones sobre una de las experiencias más traumáticas de nuestra historia nacional y habilitar preguntas que sirvan para comprender el pasado desde el tiempo presente y construir un futuro deseable. En el mismo sentido, la tarea supone la reconstrucción de aquella experiencia atendiendo a los diferentes modos en que fue vivida en todo el territorio nacional: la búsqueda debe ser la edificación de un relato plural que contemple las memorias de las pequeñas localidades y de los principales centros urbanos. A su vez, esta pluralidad deberá atender a los matices generacionales prestando atención a las transformaciones que las distintas épocas imprimen en los modos de ser jóvenes y adultos.

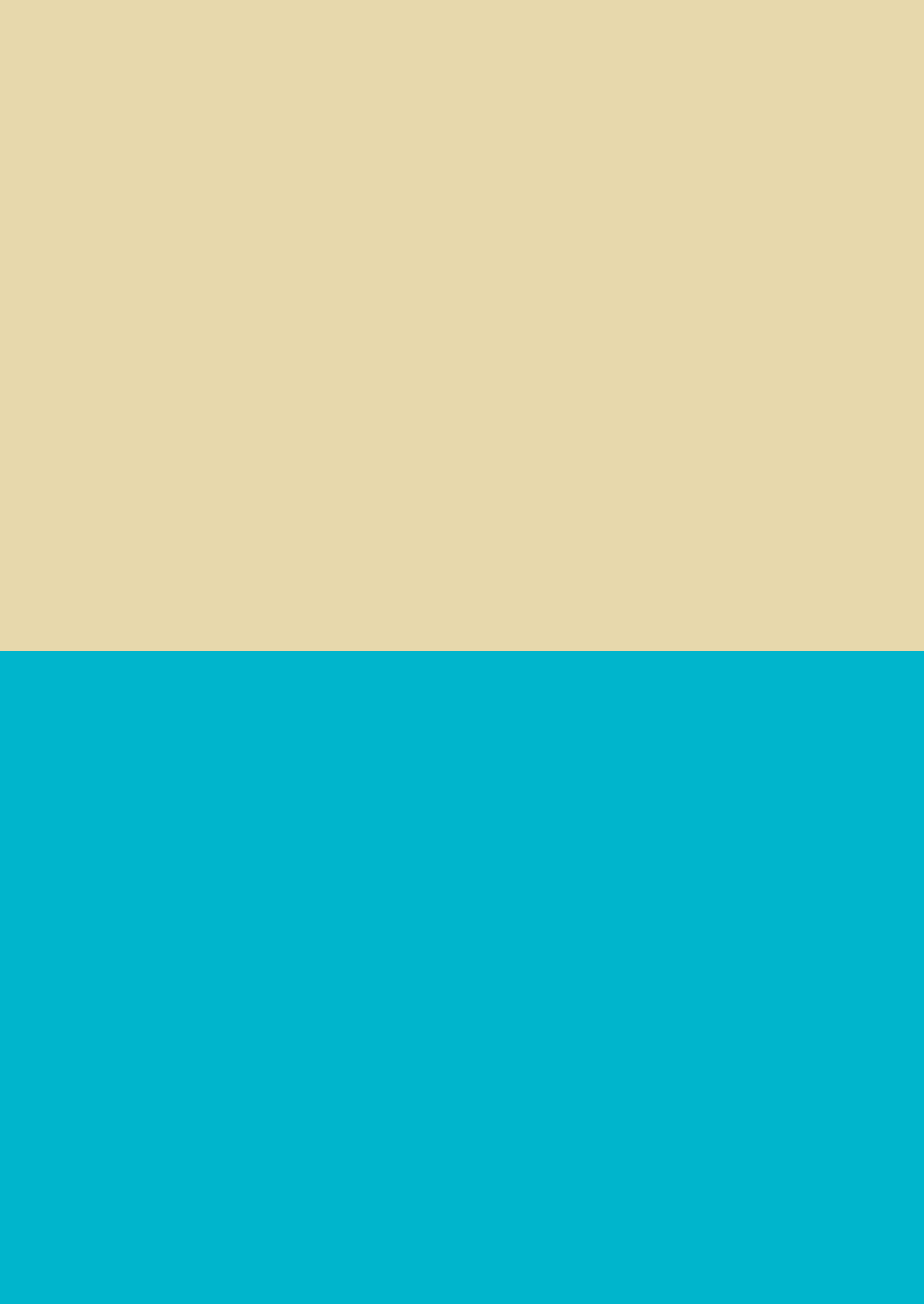
Esta propuesta de enseñanza invita a trabajar sobre los “lugares de memoria” —objetos, fechas, sitios y personas públicas que condensan sentido sobre el pasado— como una forma de convocar a las nuevas generaciones a formular, en tiempo presente, preguntas sobre el pasado reciente. Está elaborada para trabajar en las escuelas secundarias de manera interdisciplinar, tomando algunas de las ideas sugeridas en la Resolución CFE 93/09.

Esperamos que este material constituya una base para lanzar otros debates, otras preguntas, otros recorridos y, sobre todo, que encuentren en estas páginas la invitación a pensar, aprender, debatir, enseñar y transitar juntos el camino de apropiarnos de la historia en tiempo presente para construir futuro.



II Imagen tomada durante el relevamiento fotográfico realizado por la CONADEP en el ex Centro Clandestino de Detención que funcionó en la Escuela de Mecánica de la Armada, ESMA. Capital Federal, 9 de marzo de 1984.





Los “lugares de memoria” como
propuesta de enseñanza

2

Los “lugares de memoria”
como propuesta de enseñanza

Consideramos que el trabajo con la memoria puede contribuir a poner en práctica algunas de las “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Escuela Secundaria Obligatoria” (Resolución CFE 93/09). En particular, en el punto “Sentidos y orientaciones para la propuesta pedagógica” se señala que la nueva escuela secundaria debe “proponer diversas formas de estar y aprender en las escuelas” y que “hay que resignificar el vínculo de la escuela con el contexto”.¹ Entendemos que las propias condiciones de la memoria —su carácter colectivo, su inscripción en el espacio de los conflictos sociales y su fuerte vínculo con la identidad— invitan a la escuela a preguntarse qué enseñar, cómo hacerlo y para qué. El terreno de la memoria no es un campo cerrado sino que está abierto a las luchas por el sentido. Conocer y analizar esas luchas también es un modo de habilitar preguntas sobre las propias disputas presentes en toda tarea de transmisión.

En este sentido, el trabajo con los “lugares de memoria” puede convocar a una doble tarea. Por un lado, permite pensar nuevas “formas de estar y aprender en las escuelas” mediante de la indagación del pasado de la propia comunidad a partir del análisis y la búsqueda de sitios, objetos culturales, fechas y personas públicas; abordándolos por medio de la investigación (testimonios, recorridos por el propio lugar donde viven, búsqueda en archivos o museos locales) y la producción (muestra de fotos, narraciones, monografías, videos, obras plásticas). Y, por otro lado, “resignifica el vínculo de la escuela con el contexto” al

1. Entre los rasgos de las propuestas educativas que la Resolución CFE 93/09 propone, los puntos citados dicen que:

Proponer diversas formas de estar y aprender en las escuelas. Se ofrecerán propuestas de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos, con diversos temas y abordajes donde los estudiantes participen de la experiencia escolar con nuevos sentidos, con otras formas, con esfuerzo y creatividad.

Y más adelante se dice:

Resignificar el vínculo de la escuela con el contexto, entendiendo al mismo como ámbito educativo. El escenario extraescolar y sus dinámicas sociales y culturales posibilitan miradas diferentes, alternativas y necesarias en la propuesta escolar. Habilitan otras situaciones para pensar y aprender, otras prácticas de enseñanza, posibilitan la participación de otros actores que enseñan desde su experiencia y práctica laboral. Le otorgan legitimidad y relevancia social al trabajo educativo.

convocar a la discusión política sobre las disputas en torno al pasado, sus procesos de construcción colectiva y su importancia en el desarrollo de las identidades comunes.

Sobre la base de la citada Resolución, surgió la idea de producir una colección de propuestas pedagógicas pensada para instalar temas complejos y/o controvertidos de la agenda sociocultural, científica y artística contemporánea; para articular temas y perspectivas de diferentes disciplinas escolares y para reflexionar sobre problemas que requieren ser analizados, interrogados y discutidos colectivamente. Es oportuno señalar que los aportes que cada disciplina haga al tratamiento del tema tienen relación con los contenidos de los respectivos diseños curriculares en los años correspondientes.

La intención es sumar alternativas posibles para el trabajo docente —promover formas de aprender con otros recursos, con otras duraciones para el proceso, con otros pares y grupos; recorrer la lógica disciplinar desde otras perspectivas (temas nuevos, problemas relevantes, prácticas no escolarizadas) y mediante otras modalidades de acción—que instalan otro vínculo de la escuela con el afuera (salidas a terreno, indagaciones en Internet; nexos con actividades culturales, académicas o laborales extraescolares), dando la voz a nuevos actores.

El desafío que afrontamos en la elaboración de estos materiales se juega fundamentalmente en la posibilidad de poner a disposición de los docentes propuestas que impliquen nuevos modos de pensar y hacer; pero que a la vez se articulen con prácticas posibles, realizables, viables en las condiciones habituales de trabajo en las escuelas. Sabemos que para algunos docentes estas propuestas pueden ser novedosas; pero para muchos otros, en realidad, no será más que la reafirmación de situaciones de enseñanza que ponen en práctica desde hace tiempo. Entendemos, de todas formas, que el material puede ser útil para unos y otros.

2.1. ¿Por qué trabajar con “lugares de memoria”?

“A los chicos no les interesa la historia”, “No logran contextualizar los hechos”, “Confunden un siglo con otro”, “Viven en un eterno presente”, “Creen que el mundo empezó cuando ellos nacieron”. Frases de este estilo suelen escucharse en las salas de profesores. Los docentes viven con angustia las formas contemporáneas de

vincularse con el tiempo. También es cierto que existen grupos de estudiantes muy estimulados que indagan con avidez la historia, no solo por amor al conocimiento sino como un modo de comprender el propio presente. Si toda cultura está orientada por el mandato de transmitir a las nuevas generaciones una historia, una tradición, un sistema de valores; este encuentra en la escuela —y entre los docentes— un sitio preferencial. De ahí que sobrevenga la angustia cuando este imperativo “falla”.

El currículo de la escuela secundaria argentina se configuró sobre una base humanista y enciclopedista. El pasado, a través de las materias específicas y de los rituales escolares, tenía un lugar destacado. En 1863, cuando se creó el Colegio Nacional de Buenos Aires, Amadeo Jacques, responsable de diseñar una propuesta curricular, justificaba la necesidad de enseñar una lengua muerta como el latín diciendo que “hay que traer a nuestros ancestros de vuelta a la vida”. El educador —inspirador de la famosa novela *Juvenilia*— consideraba que el pasado podía dotar de vitalidad el futuro de los estudiantes si estos entablaban con aquel un diálogo fructífero. Porque la apuesta, como para todo moderno, estaba sostenida en lo que vendría.

Sin embargo, el mundo imaginado por Jacques sufrió más de un revés durante el siglo XX. Y ese diálogo que imaginaba con el pasado para construir el futuro fue alterado por la irrupción de procesos sociales violentos que quebraron el vínculo entre las generaciones. De ahí que la tarea de la transmisión, lejos de desplegarse con naturalidad, comenzó a requerir de un trabajo intenso.

La experiencia argentina reciente está marcada por dos procesos violentos que fracturaron la transmisión. En primer término hay que mencionar el terrorismo de Estado que, mediante el ejercicio del terror cotidiano, los mecanismos inéditos de la desaparición y el robo de niños y la implementación de un modelo económico que aniquiló la matriz productiva, provocó una herida que aún no termina de cerrar. Ese proceso se completó en la década del noventa, con la desestructuración social por medio del desempleo y la pobreza, sobre todo.

Ambos procesos, que truncaron la posibilidad de construir relatos que permitieran entender quiénes fuimos, quiénes somos y qué queremos ser como nación, están siendo revisados en los últimos años, ya que —tanto en el nivel nacional como en escala latinoamericana— hay nuevos gobiernos preocupados por volver a pensar la vida en común. En nuestro país, por citar un ejemplo concreto, la lucha permanente de los

organismos de derechos humanos y la derogación de las leyes de perdón y la reapertura de los juicios a los responsables del terrorismo de Estado posibilitaron la construcción de memorias y la reactivación de los procesos de transmisión. Asimismo, por poner otro ejemplo, durante 2010, las celebraciones por el Bicentenario mostraron el interés por repensar desde el presente el vínculo con el pasado nacional, los doscientos años de historia independiente.

Estos quiebres y estas recomposiciones de los procesos de transmisión se despliegan, a su vez, en una sociedad contemporánea que atraviesa una fuerte paradoja: por un lado, ha perdido su relación vital con el pasado —no logra encontrar en él un reservorio de sentido que le permita potenciar su presente—; pero, a la vez, desarrolla una fuerte pasión por la memoria que se despliega en la proliferación de aniversarios, la construcción de museos, la edición de novelas históricas, la identificación de sitios de memoria, entre otras estrategias.

Esta propuesta de enseñanza multidisciplinar —consciente de las heridas que el pasado reciente provocó también en la educación y atenta al nuevo contexto contemporáneo— apunta a reforzar la tarea de la transmisión por medio de la indagación de lo que se conoce como **lugares de memoria**. Si bien más adelante volveremos a la definición con detalle, adelantamos que con este concepto nos referimos a la noción desarrollada por el historiador francés Pierre Nora, que la acuñó para nombrar a los *síntos* (edificios, plazas, ciudades, regiones), las *fechas* (conmemoraciones, revoluciones, golpes), los *objetos* (libros, filmes, prendas de moda, consignas) y las *personas públicas* que, por su capacidad para concentrar núcleos de sentido del pasado, pueden activar la rememoración colectiva.

2.2. Propuestas de enseñanza multidisciplinaria: Seminarios temáticos intensivos y/o Jornadas de profundización temática

En los intercambios federales acerca de la implementación de la escuela secundaria obligatoria hubo un fuerte consenso sobre la necesidad de promover cambios en las prácticas de enseñanza. En ese marco se plantea incluir propuestas de enseñanza multidisciplinarias diferenciadas, que se definen como aquellas que “organizan la intención

de priorizar temas de enseñanza que requieren del aporte de distintas disciplinas o áreas curriculares” y que podrán adoptar la forma de **Seminarios temáticos intensivos o Jornadas de profundización temática**.

El tema propuesto —vinculado con lo que se conoce como “temas transversales”— puede generar articulaciones entre diversos espacios curriculares, tales como *Historia, Lengua, Geografía, Formación ética y ciudadana* y espacios curriculares relacionados con la *Comunicación y el Arte*.

El formato de *seminario* propone un desarrollo acotado en el tiempo (por ejemplo, dos semanas por trimestre) a desarrollar en el tiempo de las asignaturas que articulen el trabajo. Los alumnos trabajan con los profesores que asuman la enseñanza de la propuesta. Y en algún caso —si lo amerita y puede organizarse— es posible generar alternativas entre estudiantes de distintos cursos. Se trata de una propuesta de enseñanza de cursado obligatorio, cuya evaluación se constituye en una más del dictado de las materias que participan.

Las *jornadas de profundización temática*, según señala la Resolución CFE 93/09:

constituyen instancias de trabajo escolar colectivas en las que los profesores aportan, desde la disciplina que enseñan, a la problematización y comprensión de un tema de relevancia social contemporánea. Priorizan la intencionalidad pedagógica de favorecer la puesta en juego de diferentes perspectivas disciplinares en el estudio de un hecho, situación o tema del mundo social, cultural y/o político, que sea identificado como problemático o dilemático por la escuela, por la comunidad social local, nacional o mundial.

Este formato invita a plantear entre tres y cinco jornadas por año, durante las cuales los docentes y estudiantes trabajan en torno a un problema; en este caso, los “lugares de memoria” en general o un “lugar de memoria” en particular, según defina el equipo de enseñanza. Las jornadas son obligatorias para los estudiantes y deben acreditar su participación.

Durante las jornadas, proponemos realizar tres tipos de actividades:

- Clases o talleres coordinados por los docentes, donde estos planteen, desde sus disciplinas, el abordaje del tema elegido.
- Espacios para propiciar que los estudiantes se contacten con fuen-

tes testimoniales y con fuentes documentales diversas. También podrán implementarse espacios que convoquen a la lectura de imágenes o de obras de arte. O podrá ponerse la impronta en organizar espacios para la producción de los propios estudiantes.

- En el cierre de las jornadas, el equipo de enseñanza preverá una actividad para que los estudiantes puedan exponer las discusiones, los objetos o las diversas producciones que hayan realizado.

Para desplegar el trabajo con “lugares de memoria”, sugerimos, a modo de orientación, cinco puntos que deberán ajustarse a los tiempos y las modalidades del formato elegido —seminario o jornada— y a los contenidos de los espacios curriculares que decidan participar en la propuesta.

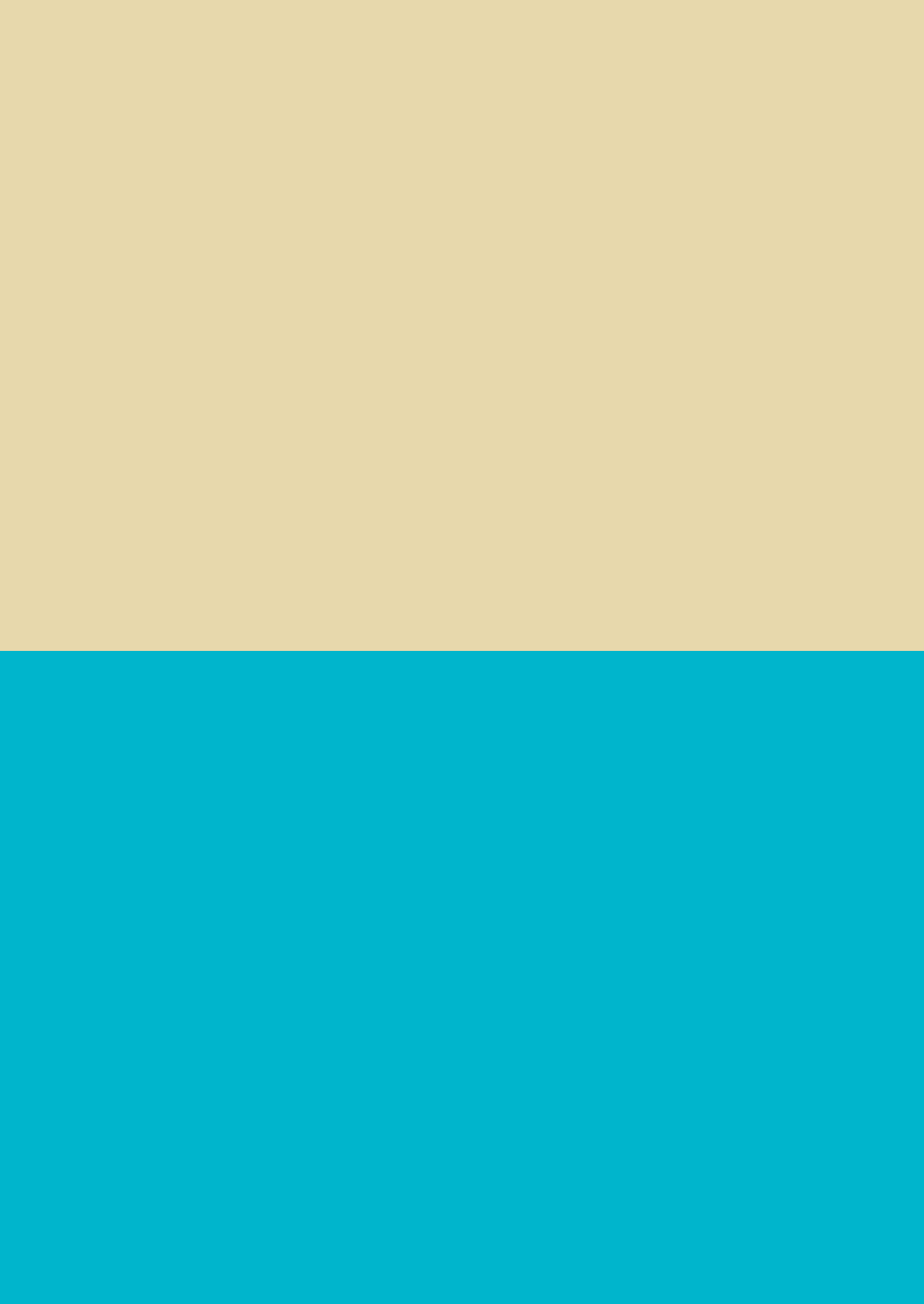
El primer punto, “¿Qué son los lugares de memoria?”, propone pensar sobre los conceptos *memoria* y *lugares de memoria* para darles marco a las siguientes propuestas. En el caso de los otros cuatro puntos, se trata de propuestas elaboradas a partir de un ejemplo concreto: un sitio (ESMA), una fecha (2 de abril), un objeto (el Himno Nacional Argentino) y una persona pública (Monseñor Angelelli). En todos los casos, la propuesta es trabajar con otros sitios, otras fechas, otros objetos y personas públicas relevantes para el grupo de estudiantes con el que se proponga trabajar.

Para complementar la propuesta, están a disposición en formato electrónico los materiales elaborados por el Programa Educación y Memoria, que pueden enriquecer esta propuesta de trabajo sobre lugares de memoria, en www.educacionymemoria.educ.ar/secundaria.



II Ubicado a escasos kilómetros de la ciudad de Córdoba, el centro clandestino de represión La Perla muestra el alcance nacional que tuvo el plan de secuestro, torturas y desapariciones llevado a cabo en la Argentina entre 1976 y 1983.





Los "lugares de memoria" como
propuesta de enseñanza

3

Posibles recorridos

3.1. ¿Qué son los “lugares de memoria”?

Un posible punto de partida es conversar con los estudiantes acerca de dos ideas que irán articulando todo el recorrido del seminario o de las jornadas. En primer lugar, **qué son los lugares de memoria**. Este interrogante nos llevará a recuperar algunos sentidos sobre esta categoría: ¿cuál es su origen?, ¿quién y por qué la elaboró?, ¿qué problemas permitirá plantear y cómo puede hacerse uso de ella para indagar sobre el pasado de una comunidad? En segundo término, el trabajo sobre los “lugares de memoria” permitirá problematizar los sentidos acerca de **qué entendemos por memoria**, es decir, cuáles son las características centrales de los procesos subjetivos de recordación y ante qué problemas nos confronta la dimensión de la memoria en relación con la producción del conocimiento histórico.

Estos acercamientos permitirán comprender cómo se materializan algunos sentidos sobre el pasado —a través de los “lugares de memoria”, por ejemplo— que serán parte de las consignas de trabajo indicadas al finalizar el presente apartado. Pero, al mismo tiempo, la problematización de estas perspectivas permitirá avanzar sobre algunas discusiones conceptuales, pedagógicas y políticas de primer orden: ¿qué se recuerda y qué se olvida?, ¿quién o quiénes recuerdan y cómo lo hacen?, entre otras.

El concepto de “**lugares de memoria**” fue acuñado por el intelectual francés Pierre Nora. Nacido en París en 1931, en el seno de una familia judía víctima de las persecuciones del nazismo, se convertiría en uno de los pensadores más destacados de Occidente durante el siglo XX. Entre los años 1984 y 1993 dirigió un equipo de investigadores que desarrolló una de las obras centrales del pasado siglo con gran repercusión en las Ciencias Sociales: *Los lugares de memoria*. Ese trabajo, cuya edición original consta de tres volúmenes, está dedicado a establecer “la geografía sentimental de la nación francesa”.

Los “lugares de memoria” deben considerarse, en primer lugar, como “restos”. Pues esos “lugares” —término que no puede circunscribirse a un sentido espacial o territorial únicamente— nacen y viven del sentimiento de que no hay memoria espontánea y que, por lo tanto, hay que crear archivos, mantener los aniversarios, organizar celebraciones, pronunciar elogios fúnebres y levantar actas; porque estas operaciones del recuerdo no serían naturales. Se trata siempre de construcciones sociales.

¿Dónde se “guarda” la memoria de un país, de un colectivo social, de una provincia o de una localidad o de un barrio? ¿Dónde se materializa? ¿Qué fechas, qué sitios, qué objetos y qué personas públicas condensan los momentos que iluminan el pasado de un colectivo social? ¿Cuáles tienen la capacidad de concentrar núcleos de sentido del pasado que puedan activar la rememoración colectiva? La reflexión en torno a estas preguntas permitió desarrollar la noción de “lugares de memoria”. De acuerdo con los “lugares” relevados, la investigación dio lugar a una clasificación en cuatro rubros, tendientes a organizar y sistematizar las consideraciones en torno a los “lugares de memoria”: **sitios** (edificios, plazas, ciudades, regiones); **fechas** (conmemoraciones, revoluciones, golpes); **objetos** (libros, filmes, prendas de moda, consignas) y **personas públicas**.

Esta tipificación permitió suspender algunas de las críticas que la categoría inventada por Nora suscitó en el debate cultural francés. No hay que entender el término *lugar* en su sentido exclusivamente material, aplicado principalmente a lugares monumentales. El propio Nora se ha quejado de que, con el éxito de *Les lieux de mémoire* [Los lugares de memoria] este uso restringido es el que se le ha dado en los medios de comunicación. La noción de “lugar de memoria” puede aplicarse —y, de hecho, se ha aplicado— a objetos materiales como una bandera o un edificio (el Sagrado Corazón de Montmartre o la Torre Eiffel), pero también a objetos inmateriales, como una fórmula (“Libertad, Igualdad, Fraternidad”), una oposición (católicos o laicos, gaudistas o comunistas), una noción (el patrimonio) o un período histórico (el régimen de Vichy).

No obstante, la plasticidad de la noción de “lugares de memoria” ha sido llevada hasta sus límites y aplicada a los más diversos objetos. De hecho, hay quienes han criticado la indefinición del concepto, que permite que casi cualquier cosa pueda ser un “lugar de memoria”. En todo caso, pese a esta diversidad, Pierre Nora ha insistido en que no se trata de una compilación, un catálogo exhaustivo de todos los lugares de memoria posibles. *Los lugares de memoria* no es una enciclopedia, pero tampoco un mero amontonamiento desordenado de objetos más o menos interesantes o más o menos releídos desde una perspectiva nueva. La reunión de todos esos objetos distintos en un mismo volumen o en una misma obra no es, dice Nora, el “encuentro surrealista del paraguas y la máquina de coser”, ya que constituyen una red articulada, la organización de la memoria colectiva.

Lo que resulta novedoso de esta manera de escribir la historia es la ruptura con el hábito cronológico que había primado entre algunos historiadores. Esta forma de vincularse con el pasado no buscaba la “objetividad” sino más bien delinear el recorrido que todo pasado realiza para llegar hasta la actualidad, para volverse recuerdo o, por el contrario, permanecer en el olvido.

Aquí no interesan los acontecimientos por sí mismos sino su construcción en el tiempo. Pues el trabajo en torno a la edificación de relatos memoriales no indaga en el pasado tal como tuvo lugar, sino en sus reempleos permanentes, sus usos y desusos, su pregnancia sobre los presentes sucesivos; no interesa tanto en la reconstrucción fáctica de la tradición sino la manera en que se constituyó y transmitió un relato sobre el pasado colectivo. En síntesis, la “memoria” no refiere puntualmente al recuerdo sino a la economía y administración del pasado en el presente.

Como sugeríamos anteriormente, existe un gran interés social por las cuestiones relativas a la memoria, hay actores sociales especialmente interesados en que ciertos sitios se recuerdan, en que los “lugares” sean *marcados*. Esos actores sociales que se encuentran, en muchas oportunidades, en una situación desventajosa respecto de las esferas de poder, claman por la institución de “lugares de memoria” donde queden registradas las representaciones de sus experiencias pasadas. Pues, como sostiene Nora, “sin vigilancia conmemorativa, la historia los barrería rápidamente”.

De este modo, los “lugares de memoria” pueden ofrecer claves, anclajes para pensar las formas de las relaciones entre los individuos y distintos colectivos (locales, nacionales, políticos, culturales). La noción de “lugar de memoria” alude a un núcleo concentrador y creador de sentido. De allí que esos hitos se desplacen, cambien, permanezcan, o mueran. Por lo tanto, se trata de puntos de partida (y no de llegada) para reflexionar acerca de los vínculos entre las personas públicas y sus sociedades a partir del establecimiento de determinadas relaciones con su pasado.

En nuestro país suele asociarse la noción de “memoria” al pasado reciente, en particular a la última dictadura cívico-militar. Esta situación es un resultado del mismo proceso de luchas por la memoria en la Argentina, ya que la misma noción de “memoria” fue una de las banderas de reivindicación en dicho proceso. Sin embargo, es importante destacar que un lugar de memoria es básicamente un espacio

cargado de sentidos porque le otorgamos un peso en las representaciones sobre el pasado, cercano o lejano. Es decir, que podemos acercarnos a un lugar de memoria vinculado con el terrorismo de Estado en la Argentina, pero también podemos pensar en otros vinculados con otros acontecimientos, por ejemplo, la Revolución de Mayo.

Hay que remarcar que las políticas de memoria en nuestro país se visibilizaron, en buena medida, a partir de la recuperación de los espacios territoriales. Además de las consabidas prácticas dirigidas a la construcción de una memoria del terrorismo de Estado, cimentadas sobre la búsqueda de la verdad y la justicia, las marcas territoriales constituyeron un modo de ampliar la conciencia social sobre el tema plasmando en el itinerario urbano una serie de sentidos acerca de lo acaecido en el pasado reciente.

Ludmila da Silva Catela (2013) señala que las disputas sobre la memoria durante los primeros veinte años de vida democrática en Argentina se sucedieron en las plazas y en las marchas. La "consagración de la memoria" fue correlativa a la conquista y transformación de los centros clandestinos de detención en sitios de memoria. En este sentido, indica la autora, el Estado consolidó un rol como promotor de una política pública que modificó la espacialidad de la memoria, dando lugar a un proceso de creación de archivos, museos, centros culturales.

Estos lugares, que "guardan" el pasado común de una nación o de un grupo identitario, pueden constituirse en espejos para el reconocimiento colectivo y convocar a la reflexión sobre el pasado. Al mismo tiempo, pueden desnudar la dificultad y las tensiones contemporáneas para pensar cualquier idea de "nosotros". Los "lugares de memoria" habilitan preguntas de enorme potencial educativo: quiénes somos los que recordamos, qué pasado común tenemos, qué porvenir imaginamos a partir de él.

Las dos actividades aquí propuestas pueden funcionar como punto de partida, tanto para el formato seminario como para el de jornada, y para cualquiera de los "lugares de memoria" que se elija para trabajar.

Actividad

A. ¿Qué decimos cuando decimos “memoria”?

Para manejar algunos conceptos en torno a la idea de “memoria”, sugerimos dos materiales: una síntesis de algunas de las ideas del texto de Elizabeth Jelin *Los trabajos de la memoria* y un fragmento de una entrevista realizada a Pierre Nora donde explicita qué diferencias existen entre la memoria y la historia. Ambos materiales pueden leerse con los estudiantes para ahondar en las potencialidades de la idea misma de memoria y también en los dilemas que esta acarrea. Después de la lectura, se puede conversar sobre cómo se conceptualiza la memoria, cómo la historia y qué diferencias y relaciones hay entre ambos términos.

Texto 1

Elizabeth Jelin, en el libro *Los trabajos de la memoria*, señala tres características centrales de la memoria:

- a) Es un *proceso subjetivo* que está anclado en experiencias y marcas simbólicas y materiales. La memoria, a diferencia de la historia, no recupera procesos totales ni instituye héroes, sino que constituye relatos —muchas veces, fragmentarios y marcados por matices— que dejan en evidencia los sentidos en pugna que rodean al pasado reciente.
- b) Es un *objeto de disputa*, de luchas, donde juegan un rol activo los que participan en esas luchas y lo hacen desde sus relaciones de poder. Los sentidos del pasado son distintos, no hay un único relato. Es más, según nos advierte Jelin, no podemos hablar de “memoria contra olvido” sino de “memorias contra memorias”.
- c) Es un *objeto que debe ser historizado*, porque el sentido del pasado va cambiando con las transformaciones del presente, así como también cambia el lugar de la memoria en función de los vaivenes de los climas políticos y culturales. Por ejemplo: en los primeros años de la democracia, durante los años ochenta, la memoria sobre los desaparecidos se sostenía en representarlos como “víctimas” y resultaba imposible hacer mención a que, además, tenían una identidad política. A partir de la década del noventa, y con el avance de las discusiones sobre el pasado reciente, se pudo empezar a construir una memoria que incorporara también las identidades políticas de los desaparecidos. Además de víctimas del terrorismo de Estado habían sido, por ejemplo, militantes políticos, gremialistas, peronistas, socialistas, guevaristas, entre otras tantas cosas.

Estas tres características de la memoria abren un problema de primer orden: el problema del relativismo cultural. Es decir, si las memorias son subjetivas, si son objeto de disputa y si cambian con el tiempo, entonces, ¿no hay verdad histórica?, ¿cualquier memoria es válida?

Vamos a señalar que la potencialidad de esas condiciones de la memoria para acercarnos al pasado reciente nos obligan, sin embargo, a señalar los límites de las mismas: el negacionismo y el relativismo. Es decir, las memorias se construyen sobre un piso de verdad que no pone en duda ni la existencia del terrorismo de Estado, en tanto fue probada por el accionar de la justicia, ni el respeto por los Derechos Humanos.

Una anécdota sirve para ilustrar este problema. En una oportunidad, el juez argentino Daniel Rafecas tuvo que juzgar a unos jóvenes que habían sido acusados de apología del nazismo. La resolución del caso implicaba que estos jóvenes visitaran el Museo del Holocausto en la ciudad de Buenos Aires. El juez los acompañó a recorrer el Museo y les dijo dos cosas: “si son nazis, no sean negacionistas, acepten que están a favor del exterminio de otros grupos sociales. Es decir, tengan pelotas para aceptar eso” y “si viven en la Argentina, acepten que en tanto ciudadanos hay cosas que se pueden hacer y cosas que no”.

En síntesis: decimos que la memoria es subjetiva, es objeto de disputa y debe ser historizada teniendo como límite lo señalado por el juez Rafecas.

B. Un inventario de “lugares de memoria”

Los estudiantes pueden confeccionar un inventario de “lugares de memoria” para dar cuenta del pasado de la nación Argentina. Deben respetar los cuatro tipos de lugares establecidos por Nora y explicar qué tuvieron en cuenta para elegirlos. Después de esto se puede realizar una puesta en común y comparar los diferentes listados: ¿Qué “lugares de memoria” aparecen repetidos? ¿Por qué creen que es así? Si no hay lugares repetidos, ¿por qué creen que pasa esto? ¿Quién establece qué es un “lugar de memoria” y qué no? Si tuvieran que contar la historia local ¿los lugares serían los mismos o serían otros? ¿Por qué coincidirían o, por el contrario, por qué serían diferentes?



II Registro de algunos edificios y espacios del predio de la ex ESMA, realizado en febrero de 2008. ¿Cómo fue posible que muchos centros clandestinos de represión, como la ESMA, estuvieran emplazados en núcleos urbanos altamente poblados?



La actualidad de los sitios de memoria

Hasta la fecha hay 600 comisarías, dependencias militares, escuelas, hospitales, casas y otros espacios identificados por la Red Federal de Sitios de Memoria como parte del aparato represivo de la última dictadura. Si bien la mayoría de ellas sigue perteneciendo a las fuerzas de seguridad, algunas fueron reconvertidas en “espacios de memoria”, lugares de homenaje y duelo, que funcionan como centros de investigación, museos, archivos, espacios culturales y educativos, es decir: novedosas experiencias pedagógicas para conocer un pasado reciente vinculado al terror estatal.

La ley nacional N° 26.691, promulgada en julio de 2011, declara “sitios de memoria” a aquellos lugares que funcionaron como centros clandestinos de detención, tortura y exterminio o donde sucedieron hechos vinculados a la represión ilegal. La ley pone el foco en los sitios que funcionaron durante el terrorismo de Estado pero también habilita a convertir en tales a sitios relacionados con otros momentos de la historia argentina.

Uno de los hitos centrales vinculados a los “sitios de memoria” ocurrió en el año 2004 cuando el presidente Néstor Kirchner, haciéndose eco de un reclamo histórico de los organismos de Derechos Humanos y las organizaciones sociales, convirtió a la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA) en el “Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos”. La recuperación de la ESMA, que con el tiempo sería el comienzo de la Red Federal de Sitios de Memoria, tenía como antecedentes dos iniciativas pioneras, realizadas en el 2000 en la provincia de Buenos Aires: la creación de la “Casa de la Memoria y la Vida”, ubicada en la ex “Mansión Seré” en Morón y la puesta en funcionamiento de la Comisión Provincial por la Memoria en la ex DIPBA (Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires) en La Plata.

La Red Federal de Sitios de Memoria lleva adelante, desde el Estado Nacional, las señalizaciones. Las mismas consisten en la instalación de placas, carteles o monumentos altamente visibles en el acceso a las unidades militares o comisarías utilizadas para la represión ilegal, tanto durante la última dictadura como en otros momentos de nuestra historia. Las “marcas” -que tienen una identidad gráfica y visual que se mantiene en todo el país- interpelan a los habitantes en su propio territorio y muy especialmente al personal que se desempeña en las unidades militares o de las fuerzas de seguridad, con el objetivo de promover el conocimiento y la reflexión sobre nuestro pasado y el respeto por los derechos humanos y los valores democráticos.

Además constituyen un explícito reconocimiento a las víctimas y sus familiares, de fuerte impacto local. Numerosas señalizaciones ya fueron instaladas en todo el país, la mayoría de ellas en ex centros clandestinos de detención, pero también en lugares como la Base Almirante Zar en Trelew donde se perpetró la masacre en agosto de 1972; la Estancia Anita en El Calafate, Santa Cruz, donde fueron fusilados cientos de peones rurales en 1921 y las plantas de las empresas Ford, en Buenos Aires, y Ledesma, en Jujuy, por su participación en el secuestro de trabajadores y militantes durante el terrorismo de Estado. Esta política de señalización continúa en el presente e impacta en la vida cotidiana de cada región del país.

3.2. Sitios de memoria: la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA)

Tanto el marco del seminario como el de jornada permiten trabajar sobre un “sitio de memoria”, es decir, aquellos edificios, plazas, monumentos, barrios, etc. que concentran sentido sobre el pasado y han sido objeto de intervenciones —más o menos fructíferas— desde el presente.

Esta alternativa habilita la posibilidad de realizar una salida para visitar el sitio o los sitios de memoria de cada localidad. Para que la visita rinda sus frutos, será necesario prepararla previamente buscando información sobre el sitio y sobre el acontecimiento con el que está vinculado. Para enriquecer el trabajo se puede analizar algún otro caso que oficie de modelo. Si se optara por la modalidad del seminario, se podrían disponer de algunas clases para estas tareas. En el caso de la jornada, habría que realizar la salida después del espacio de reflexión sobre los “lugares de memoria” en general y de algún otro momento destinado a reponer información sobre el sitio de memoria elegido para visitar. Asimismo, habrá que decidir qué tipo de registro se realizará sobre el sitio elegido. En el apartado de las actividades ofrecemos una guía posible para organizarlo, una serie de consignas que se pueden adaptar al registro decidido (fotografía, video, narrativa, entrevistas, etcétera).

Para elegir el “sitio de memoria” pueden utilizarse diversos criterios. Tal vez, por ser herederos de la historia argentina, asociamos automáticamente la noción de “sitio de memoria” con lugares del horror, emblemas de los desaparecidos y del terrorismo de Estado. Al respecto, vale aclarar dos cuestiones: en primer lugar, los sitios de memoria no tienen por qué estar asociados automáticamente con la tragedia, la muerte o la derrota. Una plaza que concentra las historias de lucha de una localidad, un local sindical, un taller o una fábrica también pueden ser lugares significativos en algún tramado de la memoria. En segundo lugar, y en relación con lo anterior, los sitios de memoria no tienen por qué remitir automáticamente al pasado reciente: las distintas dimensiones locales, regionales y nacionales hacen que un sitio de memoria pueda ser antiguo en siglos; pensemos, por ejemplo, en lugares como algunos cabildos, las viejas instalaciones de colonos, una escuela centenaria o una estación de tren. Tal como advierte Nora, no será un sitio de memoria porque refiera a un pasado cercano o lejano, sino por “sus reempleos permanentes, sus usos y desusos, su pregnancia sobre los presentes sucesivos; no la tradición sino la manera en que se constituyó y transmitió”.

Para contribuir con este punto, ofrecemos como referencia el análisis de un sitio de memoria clave del pasado reciente argentino, la ESMA (Escuela de Mecánica de la Armada). El orden en el que está armado puede servir como esquema ilustrativo:

- Descripción exhaustiva del sitio.
- Historia del sitio.
- El sitio como lugar de memoria: intervenciones desde el campo de la cultura, la política, las luchas sociales, las acciones estatales.

La ESMA

Probablemente no haya, en el nivel nacional e internacional, un símbolo mayor del terrorismo de Estado argentino que este sitio. El antiguo campo de concentración y exterminio está ubicado en un predio de la zona Norte de la ciudad de Buenos Aires. Sus accesos principales dan hacia la avenida del Libertador, lindando con el límite entre la ciudad y el partido de Vicente López de la provincia de Buenos Aires. Se trata de una propiedad que pertenece a la ciudad de Buenos Aires y que en 1924 fue cedida a la Armada por decisión del Concejo Deliberante. Esa cesión no fue definitiva y tuvo como condición que el lugar fuese utilizado con fines educativos. Actualmente, en el predio del antiguo sitio de exterminio funciona el Espacio para la Memoria y la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos, abierto al público desde el año 2007. Allí desarrollan sus actividades numerosos organismos de derechos humanos y diversas instituciones nacionales y locales.

¿Pero cómo llegó la ESMA a transformarse en sinónimo del terrorismo de Estado? Hasta la década del setenta, allí funcionaron varias escuelas de la Armada; entre ellas, la Escuela de Náutica, Escuela de Mecánica, Escuela Nacional Fluvial, Escuela de Guerra Naval, Biblioteca Naval y de Asuntos Estratégicos y el Liceo Naval Almirante Brown.

A partir de 1976 (y algunos testimonios inducen a pensar que ya desde 1975), el Casino de Oficiales, que es una de las edificaciones que están a la vista desde la avenida del Libertador, comenzó a utilizarse como centro clandestino de detención y tortura. De sus tres plantas, el tercer piso, el sótano y el altillo servían para el confinamiento de los detenidos-desaparecidos. La conversión de las instalaciones en campo clandestino respondía a la planificación represiva desarrollada por las fuerzas que el 24 de marzo de 1976 iban a dar el golpe de Estado.

El sótano era el primer lugar al que eran llevados los secuestrados. Allí se los torturaba y, si bien podían permanecer un tiempo confinados en ese mismo lugar, en general se los trasladaba al tercer piso y se los volvía a bajar cada vez que se decidía volver a interrogarlos o torturarlos. Por otra parte, en el sótano estaba la puerta por la cual los detenidos-desaparecidos eran sacados rumbo a su destino final: los vuelos de la muerte —llamados eufemísticamente “traslados”—, que se realizaban regularmente los miércoles. Se los cargaba en camiones previa inyección de una droga que los adormecía parcialmente (el “pentonaval”) para trasladarlos rumbo al Aeroparque, donde los aguardaban aviones de la Prefectura Naval o la Armada. Una vez a bordo, recibían una nueva inyección que los adormecía por completo, eran desnudados y arrojados vivos en aguas abiertas, para evitar que la corriente devolviera sus cuerpos.

Un sector del tercer piso —denominado “Capucha”—albergaba a los detenidos-desaparecidos, algunos alojados en recintos individuales llamados “camarotes”. Otro era el “Pañol”, donde los miembros del grupo de tareas acumulaban el botín producto de sus operativos (ropa, electrodomésticos, libros, muebles, etcétera). Al lado, se encontraba la “Pecera”, llamada así por tratarse de boxes separados por acrílicos translúcidos, donde algunos de los prisioneros hacían distintos tipos de trabajo esclavo.

En el tercer piso, también, se alojaban las prisioneras parturientas hasta el momento en que daban a luz, para luego ser también “trasladadas” y sus hijos, apropiados por integrantes de las fuerzas represivas o civiles afines. En la planta baja se encontraba el “Dorado”, donde se realizaban las reuniones de inteligencia y planificación de los operativos por parte del personal del llamado Grupo de Tareas GT 3.3.2; solo ocasionalmente algunos prisioneros trabajaban allí. En el sótano, también, se encontraba un laboratorio fotográfico donde se hacían documentos falsos y se fotografiaba a todos los que ingresaban a la ESMA como secuestrados. Por otra parte, como recuerdan varios sobrevivientes, cada uno de los detenidos-desaparecidos tenía un legajo, donde constaban sus antecedentes y donde figuraba su condición: “liberado” (dentro del plan de recuperación) o “trasladado” (es decir, asesinado).¹

1. Descripción elaborada sobre la base de Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (1993), Verbitsky (1995) la Munú Actis (2001).

La ESMA estaba bajo el control operativo de la Armada y era la base de operaciones del Grupo de Tareas 3.3.2, encargado de realizar los secuestros, los interrogatorios mediante torturas y el exterminio de los prisioneros a su cargo. Ese grupo ocasionalmente prestaba sus instalaciones al Ejército, y regularmente a la Fuerza Aérea y al Servicio de Inteligencia Naval (SIN), que tenían reservado el altílo —llamado “Capuchita”— para el confinamiento y tortura de detenidos.

Como parte del proyecto político del almirante Emilio Massera, jefe de la Marina, algunos de los secuestrados eran considerados “recuperables”, y en ese proceso realizaban distintos tipos de trabajo esclavo: desde el armado de informes de prensa para la Cancillería hasta la confección de documentación falsa para los grupos de tareas. Pasado un tiempo, a algunos de los detenidos desaparecidos se les permitían visitas controladas a sus familias y, finalmente, podían salir del país. La vigilancia constante que tenía lugar durante la transición hacia la liberación hizo que muchos de quienes pudieron sobrevivir demoraran años, incluso después de recuperada la democracia, para sentirse a salvo y fuera del alcance de la mirada del sistema represivo.

La supervivencia de algunos de los detenidos fue clave para que la sociedad pudiera conocer lo que ocurría en ese sitio y presumir la existencia de otros similares. Ya en marzo de 1977, Rodolfo Walsh denunció, en su “Carta Abierta a la Junta Militar”, que en la Escuela de Mecánica de la Armada se torturaba hasta la muerte a personas públicas detenidas ilegalmente, y que luego se las arrojaba al Río de la Plata.

También desde la Agencia de Noticias Clandestinas (ANCLA), que dirigía Rodolfo Walsh, se publicaban informes sobre las violaciones a los derechos humanos que tenían lugar en la ESMA. Esas noticias eran diseminadas en el exterior y, de modos muy acotados y subrepticios, en nuestro país. Asimismo, los sobrevivientes que testimoniaron desde el exterior proveyeron información clave para organizar las denuncias internacionales, a través de las asociaciones de exiliados que funcionaban principalmente en Francia, España y México.

Podemos preguntarnos por qué la ESMA se transformó en un emblema de la represión. Sin lugar a dudas, en esa transformación confluyeron una serie de factores. En primer lugar, el mismo “plan de recuperación” de los marinos hizo que allí hubiera un número de sobrevivientes relativamente importante, sobre todo si se compara con otros grandes centros como La Perla (Córdoba) o Campo de Mayo (provincia de Buenos Aires). Estos, al testimoniar judicialmente, se remitieron a su experiencia



II Tras años de luchas de los organismos de derechos humanos y a partir de una decisión política del ex Presidente Néstor Kirchner, el 24 de marzo de 2004 el predio de la ESMA fue transformado en un espacio de memoria y promoción de los Derechos humanos.



en ese lugar. En segundo término, algunos de los primeros “arrepentidos” de los que se regodeó la prensa en la primera mitad de la década del ochenta, testimoniaron sobre sus actividades en la ESMA. La famosa *novela de no ficción* de Miguel Bonasso, *Recuerdo de la muerte*, abrió para el gran público lector la vida cotidiana en el campo de exterminio. Más aún, la ESMA, gracias al valor de uno de sus sobrevivientes, Víctor Basterra, es uno de los pocos centros de exterminio del cual se conservan fotos tomadas contemporáneamente a su funcionamiento clandestino. Por otra parte, es importante tener en cuenta que la memoria tiene sus tiempos y sus contextos. Si bien se sabía de los “vuelos de la muerte desde la década del ochenta”, las declaraciones públicas del marino Adolfo Scilingo (actualmente preso) le dieron una presencia insospechada al tema y favorecieron que se profundizara en la indagación social y las investigaciones al respecto.

3. 3. Las fechas como lugares de memoria: el 2 de abril

La segunda de las propuestas que sugerimos para trabajar con los “lugares de memoria” gira en torno a las *fechas*. Dentro de esta modalidad, Nora menciona las conmemoraciones, las revoluciones y los golpes. En este caso, proponemos centrarnos en una efeméride del calendario escolar: el 2 de abril, el “Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas”. Los diversos modos en que fue recordada esta fecha otorgan una gran riqueza para pensar su condición de “lugar de memoria”. Lo mismo sucedería, por ejemplo, si se optara por trabajar con otras fechas que también han sido parte de la discusión pública como el 24 de marzo, el 12 de octubre o el 20 de noviembre.

Entendemos que la fecha del 2 de abril permite, por un lado, tematizar las efemérides mismas como “lugares de memoria” y analizar cómo se constituyeron en espacios centrales de la formación de la conciencia nacional. Y, por otro lado, indagar en el tema específico de Malvinas, un episodio clave de la historia argentina que convoca a pensar en la tensión que se abrió entre una causa justa —el reclamo de la soberanía argentina en las islas, que se remonta a 1833, año en que fueron ocupadas ilegítimamente por el Reino Unido— y la guerra de 1982 llevada adelante por un gobierno dictatorial. Recordemos, además, que el 2 de abril dialoga con otras fechas alusivas a Malvinas, como el 10 de junio y el 3 de enero.

Actividad

La “espectacularidad” de la historia de la ESMA puede opacar la posibilidad de prestar atención al funcionamiento del aparato represivo en menor escala. Dicho muy genéricamente, no se trata de que para la realización del seminario o la jornada en las escuelas haya que focalizar en un sitio o edificio con características tan resonantes o visibles, sino de pensar qué lugares son significativos en cada lugar y por qué.

Sin embargo, la indagación acerca de los sitios de memoria tiene características comunes, aun cuando se trate de espacios muy diferentes, tanto en su magnitud como en su lugar en las narraciones históricas. De este modo, este somero recorrido por la historia de la ESMA puede ofrecer algunos elementos para tener en cuenta a la hora de pensar un trabajo de investigación acerca de los sitios de memoria del lugar de cada comunidad. Es decir que una primera actividad puede consistir en leer el apartado o algún fragmento para realizar un primer acercamiento a los sitios de memoria.

Algunas cuestiones generales que se puede tener en cuenta para el trabajo:

- Se trata de un trabajo en dos niveles: uno, el de recopilar representaciones y memorias del sitio; otro, el de reconstruir el anclaje histórico y material de dichas memorias.
- Lo más importante es, en primer lugar, armar un banco de los relatos que existen sobre el sitio. A veces, son mitos urbanos, leyendas locales que se superponen con otras más antiguas; otras, se trata de rumores. Pero en general, los sitios son “visibles” en la memoria también bajo la forma de historias. Luego, si se trabaja en grupos, podría confeccionarse un mapa de los sitios relevados.
- ¿Qué cuentan estas historias? ¿Quiénes las cuentan? Es importante dedicar un tiempo a estas cuestiones porque los sitios de memoria lo son en tanto resultan significativos para una comunidad; es decir, el hecho de concentrar determinadas memorias no es algo intrínseco a los lugares históricos, sino que es una cualidad que nace de la materialización de determinados procesos o hechos que tienen sentido en la sensibilidad y el recuerdo de distintos grupos sociales. Esto debe ser tenido muy en cuenta, por ejemplo, a la hora de pensar la visita a un lugar.
- ¿Existen fotografías del sitio? ¿Están accesibles? ¿Podemos encontrar a alguien que nos cuente la historia de dichas fotos? ¿El motivo por el cual le tomaron fotos en el pasado es el mismo que hoy nos lleva a él?
- ¿Existen publicaciones locales o nacionales sobre el sitio que queremos trabajar? A veces, algo que es difícil conversar o investigar local-

mente, resulta que ya fue explorado y trabajado en otros contextos (por ejemplo, en el mapa de la Red Federal de Sitios de Memoria o en el Nunca Más).

- Es conveniente decidir si, además del análisis, los estudiantes realizarán una producción y qué tipo de producción se hará a partir de lo registrado (video, fotos, crónica, entrevistas, etc.) para amoldar esta guía en función de eso.

Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas (2 de abril)

Las Malvinas fueron uno de los ejes privilegiados para que la escuela tematizara la nación y enseñara a los alumnos el amor por la patria, tanto a través de los rituales escolares como de la inserción curricular en materias tales como Geografía o Historia. Pero la última dictadura le otorgó a la “causa Malvinas” un nuevo y controvertido significado, que requirió de un proceso de reelaboración colectiva. En efecto, la guerra de Malvinas fue un punto crítico en una disputa diplomática que tenía más de un siglo y medio de antigüedad y que estaba originada en el despojo de parte del territorio nacional argentino por una potencia imperialista. De modo que, cuando la dictadura desembarcó en las islas, estaba apelando a un sentimiento nacional profundamente arraigado en la cultura y la política. Este enfrentamiento militar con Gran Bretaña, que tuvo lugar entre el 2 de abril y el 14 de junio de 1982, tenía como objetivo producir un hecho de fuerza que culminó con una derrota y, sobre todo, con la pérdida de centenares de vida, sumando así nuevas tragedias al ciclo del terrorismo de estado en Argentina.

La efeméride vinculada con las Malvinas tuvo un sentido antes de la guerra y uno muy diferente después, sobre todo en la escuela. Esta puede ser, sin dudas, una de las claves para indagar en esta fecha como “lugar de memoria” por medio de la realización de entrevistas a personas de distintas edades que hayan presenciado actos escolares de Malvinas antes de 1982, durante 1982 y después de ese año. Primero se les podría preguntar si recuerdan en qué fecha se realizaban esos actos —ya que es muy probable que la fecha del 2 de abril, vinculada con el hecho traumático de la guerra, haya borrado la memoria sobre la fecha del 10 de junio— y después podría indagarse en los recuerdos que

tienen de aquellos actos: ¿Cómo eran? ¿Qué se cantaba? ¿Qué palabras se decían? ¿Quiénes participaban?

En este sentido, los integrantes del programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación recogieron una serie de testimonios en la provincia de Santiago del Estero a partir de la pregunta: ¿Cuál es su recuerdo escolar de Malvinas? Ponemos a disposición algunos de ellos, porque pueden servir como ejemplo para enriquecer la tarea de quienes decidan trabajar con las fechas como "lugares de memoria".

Antes de la guerra

En el año 1975 cursaba el 5º grado. En ese entonces, los directores visitaban las aulas a menudo y muy especialmente en los días previos a los actos patrios celebratorios o conmemorativos. Don Rulo, como curiosamente solíamos llamarlo, nos contó sobre las islas Malvinas. Aún siento el frío, la reacción de mis sentidos ante tan perfecta descripción. Magnificada, además, por las riquezas económicas del lugar más austral del país. Luego inesperadamente preguntó: 'Niños ¿cómo será el olor de un amanecer en ese pedacito de suelo argentino? Levanté la mano izquierda para responder y dije: 'seguramente hay olor a silencio'.

La guerra

Tengo la certeza de que en la primaria aprendí algo de las Malvinas junto con el catecismo y el bordado. Recuerdo el 2 de abril de 1982, era el día de mi cumpleaños. Vivía en el centro de Santiago. Iba caminando a la Normal y por la 25 de Mayo pensaba que justo ese día 'sucedió' la guerra. Mi desolación, mi dolor, mi angustia pasaban por mí, por mis 13 años, por mi pobreza urbana, por mis faltas materiales y porque nadie se acordaría de mí sino de la guerra.

Después de la guerra

La primera vez que escuché hablar de Malvinas fue en la escuela y en mi pueblo, ya que un vecino había ido a la guerra. En la escuela nos daban una breve reseña de la historia de las Malvinas y en los actos siempre se invitaba a este señor. En ese entonces no entendía lo que significaba la presencia de mi vecino; para mí, era un acto más.

Por otra parte, el 2 de abril adquirió significados en pugna en las últimas tres décadas. El 28 de marzo de 1983, con la dictadura todavía en el poder, se estipuló que el 2 de abril se convertiría en feriado nacional como el “Día de las islas Malvinas, Geogias del Sur y Sándwich del Sur”. Ese año, la dictadura prefirió conmemorar el 2 de abril en un acto estrictamente militar, con entrega de condecoraciones a los caídos y sobrevivientes de la guerra; en cambio, grupos de ex combatientes marcharon a la plaza de los ingleses, en el barrio porteño de Retiro, y quemaron una bandera de Estados Unidos, otra de Gran Bretaña y un muñeco con la figura del ex ministro de economía de la dictadura, José Martínez de Hoz. Entre otros cánticos, coreaban “Patria sí, colonia no” y “los chicos murieron, los jefes los vendieron”. Este ejemplo permite apreciar que los “lugares de la memoria” se constituyen muchas veces como espacios de disputa que encierran posturas encontradas no sólo respecto al pasado, sino también –y fundamentalmente– acerca del presente. En este sentido, una actividad que ayude a comprender la importancia que adquirió esta fecha consistiría en indagar cómo se conmemoró el 2 de abril desde 1983 hasta el presente en distintos puntos del país, qué demandas planteaban los actores involucrados en la conmemoración –y si esas demandas fueron variando con el tiempo–, hacia dónde se dirigían las movilizaciones en el caso de que asumieran un carácter público, qué prácticas –rituales, discursos, recorridos, canciones– ejecutaban los participantes, qué lugares elegían para recordar el 2 de abril, por qué preferían ciertos sitios y no otros, etc. Asimismo, y teniendo en cuenta la conmemoración puntual del 2 de abril de 1983, se puede realizar un ejercicio reflexivo que compare cómo fue conmemorado el 2 de abril en los primeros años de la democracia con el clima político y las manifestaciones que se suscitaron el 2 de abril de 1982.

A su vez, cabe recordar que desde 1984 hasta 2001, la efeméride sancionada por el Estado argentino como feriado nacional para tematizar la soberanía argentina en las islas Malvinas no fue el 2 de abril, sino el 10 de junio (en recordatorio del día en que, en 1833, las autoridades argentinas fueron expulsadas de aquel territorio por la usurpación británica). Así fue sancionado por un decreto de Raúl Alfonsín, que consagraba el 10 de junio como el Día de la Afirmación de los Derechos Argentinos sobre las Malvinas, Islas y Sector Antártico. Como prueba de que el 2 de abril significó un punto bisagra en la historia argentina, podemos recordar una de las críticas que tuvo esta decisión: que muchos la confundían con el día en que el Estado argentino reconoció la derrota en la

guerra, el 14 de junio de 1982. En este sentido, y para reflexionar acerca de cómo se transforman históricamente los significados asociados a los “lugares de la memoria”, sugerimos indagar por qué motivos el gobierno de Raúl Alfonsín determinó que la fecha conmemorativa de los derechos argentinos sobre las islas Malvinas fuera el 10 de junio y no el 2 de abril. Por otra parte, sugerimos investigar qué significados asumía el 10 de junio antes de la guerra y cómo se vinculan estas fechas con el 3 de enero.

El 2 de abril volvió a ser considerado como feriado nacional durante el gobierno de Fernando de la Rúa. Ello ocurrió en el año 2001, cuando se decretó que el feriado de Malvinas se trasladara del 10 de junio al 2 de abril y que se llamara “Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas”. Ricardo López Murphy, en ese entonces al frente del Ministerio de Defensa, acordó con el presidente De la Rúa “elevar el rango del tema de las islas Malvinas” mediante la anulación del feriado del 10 de junio a cambio de la conmemoración del día en que las tropas argentinas desembarcaron en Malvinas en 1982. El historiador Federico Lorenz (2006), analizando las fuentes que participaron en aquel debate, señala que esa medida no estuvo ocasionada por el respeto genuino a los combatientes de Malvinas y sus deudos, sino que “fue un modo de ‘compensar’ a los integrantes de las Fuerzas Armadas frente a la masividad que se esperaba para los actos por los veinticinco años del golpe del Estado de 1976”. En este sentido, explica Lorenz, la medida se sostuvo en el esquema instaurado en los primeros años de la democracia, aquel que contraponía la guerra de Malvinas a la represión ilegal. Sin embargo, el 2 de abril era una fecha que reclamaban varias organizaciones de ex soldados y veteranos de guerra, de modo que esta medida fue resignificada por algunas agrupaciones de ex combatientes que se negaban a que la “causa Malvinas” quedara en manos de los militares comprometidos con la dictadura. Los ex combatientes de La Plata, organizados en el CECIM, emitieron una declaración que explicitaba las tensiones que engendra la fecha del 2 de abril. En uno de sus tramos decía:

“Los ex soldados combatientes de la guerra de Malvinas, aún hoy, a veinte años, sentimos que tenemos que volver a decir algunas cosas que creíamos ciertas y consolidadas en la historia. Los ex soldados combatientes decimos: Que el 2 de abril no es el día de Galtieri. Que el 2 de abril no es el día de la dictadura más sangrienta de la historia argentina. Que el 2 de abril no es día de los traidores allá, en el campo de batalla [...]. Tampoco es el de las Fuerzas Armadas, que aún siguen sin hablar de los cobardes [...]. Que el 2 de abril no

II La guerra de Malvinas representó un punto bisagra en la historia argentina. El reclamo de soberanía a más de treinta años de la guerra se combina en la actualidad con la necesidad de repensar la identidad nacional en el marco de la democracia y con el recuerdo de los caídos.





Il Gentileza Edgardo Esteban

es el día de la deshonra, de la derrota. De un feriado para pasar... Que el 2 de abril es el día de los únicos héroes de Malvinas. Los que cayeron y aún hoy caen por su causa, de los muertos en las islas, de los escondidos por cuanto gobierno hubo y hay, de los espíados por pensar que la patria es el lugar en donde nacen y mueren los padres, de los desechados por tener 18 años e ir a la guerra, de los que aún no pueden volver del horror, perdidos entre tanta niebla y dolor, de los que ya no volverán de sus decisiones últimas, de los suicidados, de los ex combatientes presos por no entender que la violencia que sufrieron no es la ley, no es el camino. El 2 de abril es de ellos [...]. El 2 de abril es el día de la Soberanía. Que es decir el día de los trabajadores con trabajo, el día de los enfermos con salud y atención, el día de los hambreados sin hambre, el día de los caídos recordados, el día de los olvidados recordados en el altar de nuestros corazones... El 2 de abril es NUESTRO día. Y no solo es nuestro sino que NO ES DE ELLOS [...]. Decimos una vez más y para siempre que no queremos nada para nosotros, que solo queremos todo para todos. Que es decir una patria. Nada más y nada menos.

Tenemos, entonces, varias voces que disputan los diferentes sentidos asignados al modo de rememorar Malvinas; en este caso, debatiendo en torno a qué día del calendario debe elegirse y cómo dotarlo de sentido. La voz de un Ministro de gobierno, la interpretación de un historiador y la palabra de una organización de ex combatientes. Seguramente pueden rastrearse otras voces para ampliar una polémica que, además de subrayar la complejidad del tema Malvinas, resalta que las efemérides no tienen por qué ser rituales vacíos, sino que pueden funcionar como “lugares de memoria”.

3.4. Los objetos como lugares de memoria: el Himno Nacional Argentino

Dentro de los “lugares de memoria”, Nora incluye un rubro al que titula “objetos”, el más amplio de los que propone, en el que menciona a los libros y las películas y también a las prendas de moda y las consignas. En este caso, como ejemplo para el posible trabajo en la escuela, sugerimos analizar como “lugar de memoria” a una canción patria, nada menos que el Himno Nacional Argentino. Por un lado, porque a lo largo de la historia nacional han existido numerosas intervenciones sobre sus estrofas (sustracción de algunas líneas, reescrituras de toda la letra, uso de sus frases

como lemas políticos, utilización como banda de sonido de películas, entre tantas otras) y, por otro, porque es muy frecuente que los docentes se pregunten “¿Por qué algunos jóvenes no cantan el himno con emoción?”. Analizarlo como un “lugar de memoria”, además de constituir un interesante ejercicio histórico y cultural, puede ser una forma de aproximación a una respuesta sobre ese interrogante tan común en las escuelas.

Para este propósito proponemos repasar brevemente los orígenes del Himno y después detenernos en algunas de sus reescrituras: dos escenas de películas (una de 1970 y otra de 1983), una poesía del poeta Leónidas Lamborghini de 1980 y la versión que el músico Charly García grabó en 1990. El filósofo Walter Benjamin dice que la principal misión del crítico —y podemos agregar del docente— no es suprimir la cultura instituida sino preservar y esclarecer el potencial utópico secreto contenido en el corazón de las obras culturales tradicionales. En este apartado buscaremos analizar qué llamas de la cultura pasada reavivaron las reescrituras del Himno Nacional que no se hicieron por vocación nostálgica del pasado, sino como una forma de enlazarlo con el presente con vistas a transformar el futuro.

Actividad

- Una primera actividad puede consistir en conversar acerca del “lugar de memoria” elegido. La charla puede estar orientada por algunas preguntas: ¿Por qué se optó por indagar sobre una fecha? ¿Qué representa la fecha elegida? ¿Por qué dirían que es un “lugar de memoria”? ¿Qué saben acerca del hecho que representa la fecha y qué deben averiguar? ¿Qué saben sobre el modo en el que esa fecha se instituyó como parte del calendario nacional, regional o jurisdiccional? ¿Quién y cómo tomó esa decisión? ¿La fecha es significativa en el presente o genera más bien indiferencia? En el caso de que sea significativa: ¿para quién lo es (para la escuela, para la localidad, para la nación, para todos)?
- Una segunda actividad puede convocar a realizar una investigación sobre el momento en el que esa fecha se instituyó como parte del calendario nacional o jurisdiccional. Es oportuno rastrear distintas voces que se hayan pronunciado sobre la fecha elegida y analizar qué diferencias y qué semejanzas hay entre unas y otras. Como disparador pueden leerse las fuentes mencionadas en el texto del 2 de abril y comparar las palabras de los ex combatientes con las del historiador y las del Ministro de Defensa.

- Otra posibilidad es realizar un relevamiento sobre las implicancias presentes de la fecha elegida por medio de entrevistas en la escuela, en la familia, en la comunidad; con la idea de indagar si la fecha es o no significativa, para quién o quiénes lo es, si se conoce el hecho al que hace referencia, cómo se lo conoce, qué se siente en esa fecha, qué actividades se realizan en esa fecha, qué recuerdo se tiene de los actos escolares, etc. La lectura de los testimonios de Santiago del Estero, reproducidos en el texto del 2 de abril, puede constituir un ejemplo para esta tarea.
- Otra alternativa es, posteriormente al análisis de la fecha como lugar de memoria, generar con los estudiantes alguna producción, por ejemplo, una propuesta de guión para realizar el acto escolar de la fecha elegida (qué palabras se dirían, qué música se pasaría, cómo se ambientaría el salón de actos, quién hablaría, si se sumaría o no algún material audiovisual, si se podrían exponer imágenes u obras plásticas, a quién se invitaría de la comunidad, etcétera).

Los orígenes del Himno

Veamos brevemente algunos datos de los orígenes del Himno. Durante 1813, la Asamblea General Constituyente resolvió liberar a los hijos de los esclavos, acabar con la inquisición y suprimir los títulos de nobleza. En su sesión de 11 de mayo también decretó como “única marcha nacional” un canto cuya primera estrofa decía: “Oíd mortales el grito sagrado: / libertad, libertad, libertad. / Oíd el ruido de rotas cadenas, / ved en trono a la noble igualdad. / Se levanta a la faz de la Tierra / una nueva y gloriosa nación, / coronada su sien de laureles / y a sus plantas rendido un león”.

El primer texto, aprobado como marcha nacional, era un poema de nueve estrofas y un coro que duraba veinte minutos. Estaba escrito en octavas decasilábicas por el poeta Vicente López. El poema, influenciado por los clásicos de Virgilio, relataba los orígenes de la nación atravesados en su totalidad por la guerra. Las primeras intervenciones sobre la versión original tuvieron que ver, por un lado, con “alivianar” el registro guerrero y, por el otro, con volverlo más breve para poder entonarlo, tal como sugerían las autoridades, una vez por semana para “inflamar el espíritu público”.

Marcha patriótica (versión original)

Letra: Vicente López y Planes

Música: Blas Parera

Coro

Sean eternos los laureles
que supimos conseguir:
Coronados de gloria vivamos
O juremos con gloria morir.

Oíd ¡mortales! el grito sagrado:
¡Libertad, libertad, libertad!
Oíd el ruido de rotas cadenas:
ved en trono a la noble Igualdad.

Se levanta a la faz de la Tierra
una nueva y gloriosa Nación:
coronada su sien de laureles
y a su planta rendido un león.

Coro

De los nuevos campeones los rostros
Marte mismo parece animar;
la grandeza se anida en sus pechos,
a su marcha todo hacen temblar.
Se conmueven del Inca las tumbas
y en sus huesos revive el ardor,
lo que ve renovando a sus hijos
de la Patria el antiguo esplendor.

Coro

Pero sierras y muros se sienten
retumbar con horrible fragor:
todo el país se conturba con gritos
de venganza, de guerra y furor.

En los fieros tiranos la envidia
escupió su pestífera hiel.
Su estandarte sangriento levantan
provocando a la lid más cruel.

Coro

¿No los veis sobre Méjico y Quito
arrojarse con saña tenaz?
¿Y cual lloran bañados en sangre
Potosí, Cochabamba y la Paz?

¿No los veis sobre el triste Caracas
luto y llanto y muerte esparcir?
¿No los veis devorando cual fieras
todo pueblo que logran rendir?

Coro

A vosotros se atreve ¡Argentinos!
el orgullo del vil invasor,
vuestros campos ya pisa contando
tantas glorias hollar vencedor.

Mas los bravos que unidos juraron
su feliz libertad sostener.
A esos tigres sedientos de sangre
fuertes pechos sabrán oponer.

Coro

El valiente argentino a las armas
corre ardiendo con brío y valor,
el clarín de la guerra cual trueno
en los campos del Sud resonó;

Buenos Aires se pone a la frente
de los pueblos de la ínclita Unión,
y con brazos robustos desgarran
al ibérico altivo león.

Coro

San José, San Lorenzo, Suipacha,
ambas Piedras, Salta y Tucumán,
la Colonia y las mismas murallas
del tirano en la Banda Oriental;
son letreros eternos que dicen:
“Aquí el brazo argentino triunfó.”
“Aquí el fiero opresor de la patria
Su cerviz orgullosa dobló.”

Coro

La victoria al guerrero argentino
con sus alas brillantes cubrió,
y azorado a su vista el tirano
con infamia a la fuga se dio;

sus banderas, sus armas se rinden
por trofeos a la Libertad.
y sobre alas de gloria alza el pueblo
trono digno a su gran majestad.

Coro

Desde un polo hasta el otro resuena
de la fama el sonoro clarín.
Y de América el nombre enseñado,
les repite ¡mortales! oíd:
¡Ya su trono dignísimo abrieron
las Provincias Unidas del Sud!
Y los libres del mundo responden:
¡al Gran Pueblo Argentino, Salud!

Para analizar el Himno como “lugar de memoria” proponemos revisar qué pasó con la canción patria durante la historia reciente, sobre todo porque, como ya hemos dicho, entendemos que la herida social que produjo el terrorismo de Estado resquebrajó los rituales escolares y dificultó la transmisión del pasado en la escuela.

Para señalar este quiebre, el historiador Esteban Buch (1994), en su libro *O juremos con gloria morir. Historia de una épica de Estado*, compara dos escenas de dos películas: *La historia oficial* (1983) y *El santo de la espada* (1970). La primera narra la historia de una profesora de Historia que durante la dictadura adopta ilegalmente a una hija de desaparecidos gracias a los vínculos comerciales de su marido con las Fuerzas Armadas. La primera escena de ese film muestra el patio de un colegio donde alumnos formados en riguroso orden cantan el Himno Nacional con muestras de evidente desinterés. Esteban Buch analiza esa escena diciendo que pone en evidencia el vacío ritual del himno y que introduce “la crítica a una concepción de lo nacional cuyas dos caras son la ocultación de la memoria y la falsificación de la historia”. La otra película que Buch recupera para contraponer a esta cuenta la historia de San Martín basada en el libro de Ricardo Rojas (*El santo de la espada*, 1970). En uno de sus tramos incluye una escena en la que el Libertador canta el Himno junto a sus soldados durante el Paso de los Andes. El libro de Buch señala que las crónicas de la proyección del film cuentan que, mien-

tras se proyectaba la película, el público se ponía de pie en la sala y entonaba las estrofas del Himno Nacional.

Estas dos escenas muestran a las claras cómo el Himno puede ser analizado como “lugar de memoria”; ya que, tal como escribe Pierre Nora,

la razón de ser fundamental de un lugar de memoria es detener el tiempo, bloquear el trabajo del olvido, fijar un estado de cosas, inmortalizar la muerte, materializar lo inmaterial para encerrar el máximo de sentidos en el mínimo de signos, está claro, y es lo que los vuelve apasionantes, que los lugares de memoria no viven sino por su aptitud para la metamorfosis, en el incesante resurgimiento de sus significaciones y la arborescencia imprevisible de sus ramificaciones (Nora, 2008: 34).

En esta cita, Nora brinda dos características de los “lugares de memoria” que funcionan a la perfección para pensar el Himno Nacional cuando dice que estos “detienen el tiempo” y a la vez tienen “aptitud para la metamorfosis”. Una de esas metamorfosis, tal vez una de las más osadas, fue la reescritura que en 1980 realizó el poeta Leónidas Lamborghini desarmando los versos del Himno Nacional Argentino como forma de denunciar las marcas del terrorismo de Estado en el cuerpo social. Para titular ese poema, Lamborghini recurrió al Antiguo Testamento y tomó de allí uno de los nombres que se le da al infierno, *Seol*. Citamos un fragmento de ese poema porque sabemos que se trata de una reescritura polémica en tanto y en cuanto modifica la letra de la canción patria. De alguna manera, este ejemplo puede servir para preguntarse hasta dónde se puede deconstruir el pasado nacional, hasta dónde es necesario revisar los mitos presentes en ese pasado, es decir: hasta dónde se puede tratar a un símbolo del pasado como “lugar de memoria”.

Seol (Leónidas Lamborghini)

lo mortal
lo que se oye.
—oíd: el ruido de lo roto en el trono de la identidad
en
lo dignísimo.
—oímos

respondemos: el ruido de lo sagrado de lo unido en
lo dignísimo de
la identidad que se rompe.
oímos lo abierto a lo mortal, la salud rota en
lo mortal: el grito.
—oíd lo roto. lo mortal en libertad. la libertad de lo mortal.
oíd: la libertad de lo roto. el grito.
el trono. el ruido de lo mortal en el trono de lo sagrado
del trono de la identidad.
el ruido de lo roto: la identidad. el trono.
—respondemos: oímos en el ruido el ruido. oímos en el ruido el
ruido. lo sagrado roto o
lo que se une. la identidad en el trono de lo dignísimo o
lo que se rompe en lo unido que se rompe y
abre.
las cadenas rotas de la identidad que se rompe y une. oímos
en lo mortal lo mortal que oímos. lo que se abre a lo mortal:
el grito.
—oíd lo que se oye
oíd lo que se oye.
—oímos el grito de lo mortal de
lo roto de las cadenas. oímos el ruido de lo mortal
en el trono. oímos en el ruido el ruido de lo roto de
las cadenas. de la identidad unida que se rompe y
une: —respondemos
respondemos.
—oíd lo que se oye: en el camino su oíd la salud rota
en el trono. en sus cadenas.

Citado en Buch (1994) (fragmento).

Diez años después de este poema, el músico Charly García grabó una versión del Himno en su disco *Filosofía barata y zapatos de goma*. El 19 de octubre, el mismo día que las radios pasaron esta versión, un señor llamado Carlos Horacio Hidalgo presentó una denuncia judicial contra el músico apelando al artículo 222 del Código Penal que señala que “será reprimido con prisión de 1 a 4 años el que públicamente ultrajare la bandera, el escudo o el himno de la Nación”. El debate que se inició

fue el más importante en torno al Himno desde 1927, cuando Marcelo T. de Alvear había intentado infructuosamente cambiar el ritmo musical de una de las partes del Himno.²

Ubicado en el medio de la polémica, García explicó en diferentes medios por qué había grabado el Himno. Dijo en una de las entrevistas:

El Himno mata. Es una muy bella página. ¿Qué más lindo que grabar el Himno y poder tararearlo en el baño de tu casa? ¿Por qué solo tenemos que escucharlo cuando se muere alguien o se declara una guerra o hay que levantarse a las seis de la mañana para ir al colegio y ver cómo levantan todos los días la bandera, siempre lo mismo? Por culpa de eso uno termina asociando una canción tan linda con la idea de que es un plumazo. Hay partes de la letra que son muy fuertes y muy teatrales también. Ese 'libertad, libertad, libertad' lo podés decir las tres veces de una manera distinta: puede sonar como una protesta o como un pedido, y a la vez yo soy eso y eso es libertad. ¿Se entiende? Quiero decir que de las tres libertades, una soy yo. No me excluyan más de las libertades. Soy parte de una generación que es libertad y que se la tiene bien ganada. Así que no me digan cómo hay que cantar el himno. Yo me gané estar acá: me metían en cana tres veces por semana, por nada. Sé qué es la libertad y sé que es perderla.

Si bien la versión de García respeta la letra del Himno, modifica sustancialmente la interpretación. Las principales innovaciones son melódicas, también hay cambios en la instrumentación, la dinámica y la textura vocal. La versión tiene cierto desgarro y remarca la subjetividad en la interpretación, es decir que vuelve incómodo el canto colectivo. Subraya la presencia individual en una canción donde esto, supuestamente, debe disolverse. Con una treta musical, García parece decir: "una de las libertades soy yo".

El himno, analizado como "lugar de memoria", puede deparar iluminaciones profanas sobre el estado de la patria. Al esquivar la condena de la repetición infinita recuerda que, además de ritual, es política, poesía, violencia, experiencia.

2. En aquella oportunidad, el diario *La Prensa* inició una campaña para que no se tocara ni una coma del Himno argumentando que "será lindo o feo pero es nuestra tradición". La polémica dura varios meses y llega incluso a provocar manifestaciones públicas. Finalmente, Alvear desiste de su intento.

Actividad

La primera de las actividades puede consistir en elegir qué tipo de objeto se analizará como “lugar de memoria”. La lista de Nora incluye libros, películas, prendas de moda, consignas. A ese listado se le puede agregar, tal como hemos propuesto, una canción y también una obra plástica, una foto, un graffiti, entre otras.

Una vez elegido el objeto, sugerimos mirarlo/escucharlo/tocarlo entre todos y conversar sobre lo que allí se ve, se escucha, se lee. Después de esto se puede conversar acerca de por qué el objeto elegido es un “lugar de memoria”.

- Para trabajar sobre su condición de “lugar de memoria”, el docente puede llevar ejemplos de intervenciones que se hayan realizado en torno a ese objeto para analizarlas y discutir las. En el apartado del Himno, por ejemplo, se podría discutir sobre las dos escenas de las películas o sobre la versión del Himno de Charly García. Asimismo, la lectura del poema de Lamborghini podría dar lugar a profundizar el debate en torno a los límites de las intervenciones en los “lugares de memoria” del pasado nacional.
- Una alternativa es convocar a los estudiantes a que realicen ellos mismos una intervención sobre el Himno Nacional Argentino; por ejemplo, si tienen conocimientos musicales, que le hagan algún arreglo musical o, si no, que piensen qué estrofa le sumarían para dar cuenta de lo que sucede en el presente.

3.5. Las personas públicas como lugares de memoria: Monseñor Enrique Angelelli

La última propuesta para trabajar con “lugares de memoria” va a centrarse en una figura pública. Las personas, al igual que las fechas, los objetos o los sitios donde ocurrieron acontecimientos claves de la historia también están sujetos al devenir a través del cual todo pasado llega al presente. Los “lugares de memoria” contienen sentidos que se van superponiendo, tensionando, reacomodando a lo largo del tiempo, como si fueran capas arqueológicas compuestas por discursos e interpretaciones. La figura elegida para usar como ejemplo es la de monseñor Angelelli, que tuvo distintos significados en su tiempo; y cuya



II Las víctimas del terrorismo de Estado también son recordadas por su compromiso por una sociedad más justa. Éste es el caso, entre tantos otros, de Monseñor Enrique Angelelli, asesinado en La Rioja durante la última dictadura cívico militar.

muerte a manos de las Fuerzas Armadas también produjo distintas lecturas a lo largo de los años que la separan del presente. Entender a personajes públicos como “lugares de memoria” permite pensar sus trayectorias con un significado más amplio que el de sus biografías; en este sentido, podemos pensarlos como núcleos condensadores de sentidos, como coordenadas a través de las cuales se cruzan procesos históricos determinantes.

El 4 de agosto de 2010 fue la primera vez que el gobierno de la provincia de La Rioja realizó un homenaje oficial a la figura del obispo monseñor Angelelli, tras 34 años de su asesinato. ¿Qué tuvo que haber sucedido con la memoria de un personaje público para que más de tres décadas separen la fecha de su asesinato de la de su homenaje por parte del Estado? Esta pregunta puede, en este caso, constituirse en el motor del análisis de esta figura como “lugar de memoria”. Para avanzar en este sentido realizaremos una reseña de la vida de Angelelli e iremos viendo qué se dijo sobre él en diferentes momentos.

Una vida desde distintas voces

Enrique Angelelli nació en Córdoba el 17 de julio de 1923. Fue ordenado sacerdote en Roma el 9 de octubre de 1949. En 1961, por decisión del papa Juan XXIII, fue designado obispo auxiliar de Córdoba donde se formó en contacto con obreros, campesinos y marginados confrontando con la jerarquía eclesial. En 1968, el papa Pablo VI lo nombró titular de la diócesis de La Rioja. Se guiaba por los dictados del Concilio Vaticano II que representaba la opción por los pobres.

El 4 de agosto de 1976, en la ruta nacional 38 que une Córdoba con La Rioja, Angelelli fue asesinado en un operativo que intentó simular un accidente automovilístico. Volvía junto al presbítero Arturo Pinto desde la localidad de El Chamental, donde habían participado de una ceremonia en memoria del párroco Gabriel Longueville y su vicario, Carlos de Dios Murias, secuestrados y asesinados por las fuerzas de seguridad pocos días antes. El obispo estaba investigando el crimen de quienes hoy se conocen como los “Mártires de Chamental”.

El sacerdote italiano Arturo Paoli, amigo del Obispo, describe su llegada a La Rioja del siguiente modo:

Él contaba a menudo que allá donde muere el asfalto rico y comienza el camino pobre, el día que iniciaba la travesía, no como turista, sino como

obispo, había bajado del auto, se había arrodillado y había besado esta frontera. He vuelto a pensar el beso del obispo Angelelli como el beso de San Francisco al leproso. Me contaba que todas sus fibras le gritaban que volviese atrás, hacia el camino rico, que no conducía solamente a los casinos y a las villas del ocio, sino también a los amigos, a los obreros de los barrios de Córdoba. A esas comunidades que visitaba continuamente con su moto, animándolas a defender el derecho al trabajo, a la vivienda, a la vida. Pero sintió que allí, donde muere el asfalto, le esperaba el leproso que no puede traspasar el límite. Y el beso era la señal del pacto que en ocho años no traicionó jamás (Rice y Torres, 2007).

Meses antes de que Angelelli fuera nombrado obispo de la Rioja había tenido lugar el Primer Encuentro Nacional de Sacerdotes para el Tercer Mundo. Aunque monseñor Angelelli no participó del encuentro, fue uno de los obispos que le dio mayor apoyo al movimiento. Esta decisión lo convirtió en blanco de los ataques de la jerarquía episcopal conservadora.

El 5 de agosto de 1976, los principales diarios del país le dieron circulación a la versión oficial del gobierno militar en la que se decía que Angelelli había sufrido un accidente. El diario *Clarín* decía: "En un accidente automovilístico falleció monseñor Angelelli. Se desconocen los detalles del trágico accidente en el que resultó también gravemente herido otro sacerdote. El extinto prelado, de fuerte personalidad, estaba adscripto a los sectores más progresistas de la Iglesia y había sido protagonista de duras polémicas". La versión del accidente decía que el mismo se había producido tras haber reventado el neumático trasero izquierdo de la camioneta, que mordió la banquina y volcó.

Las pruebas, o presunciones, de que la muerte del obispo había sido un asesinato se acumularon de inmediato. En el informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) dice lo siguiente:

El obispo manejaba una camioneta, y el padre Arturo Pinto que lo acompañaba recuerda que apenas dejaron Chamical comenzó a seguirlos un automóvil; el obispo aceleró pero entonces apareció otro coche y a la altura de Punta de los Llanos los encerraron hasta hacer volcar la camioneta. El cuerpo del obispo quedó tirado en el suelo durante seis horas, la camioneta desapareció y la única lesión que presentaba el cadáver de monseñor Angelelli fue la nuca destrozada tal como si lo hubiesen molido a golpes. La carpeta que llevaba el obispo jamás pudo ser encontrada.

En marzo de 1983, meses antes de que terminara la dictadura militar, el ex inspector de la Policía Federal Rodolfo Peregrino Fernández se presentó voluntariamente ante la Comisión Argentina de Derechos Humanos en Madrid y entre otros muchos datos que aportó sobre el terrorismo estatal informó que la carpeta que llevaba el obispo cuando fue asesinado fue entregada a su superior, el Ministro del Interior, general Albano Eduardo Harguindeguy.

Para Miguel Hesayne, obispo emérito de Viedma y uno de los que siempre defendió la tesis del asesinato y del martirio: "de acuerdo con la documentación judicial, la certeza moral del asesinato de Enrique Angelelli ha logrado la certeza judicial a tal punto que la Corte Federal establece, en forma indudable, circunstancias que no pueden ser materia de controversia y califica judicialmente el caso Angelelli, en forma definitiva e incontrovertible, homicidio calificado". Para el obispo Miguel Hesayne, queda probado que

la camioneta (que conducía Angelelli y en la que también viajaba su secretario Arturo Pinto) fue encerrada por la izquierda al momento que se produce una explosión; que el cuerpo del obispo Angelelli quedó ubicado a veinticinco metros del lugar final de la camioneta, con el cuerpo extendido y los pies juntos, mostrando en ambos talones pérdida de la piel sin ningún indicio de golpes o contusiones en el resto del cuerpo. Por eso, se infiere que fue arrastrado hasta el lugar mencionado por intervención de los autores del hecho; que la camioneta presentaba una goma desinflada, cuya cámara tenía un corte de trece centímetros, lo que no fue causa del vuelco, según la pericia mecánica practicada.

Una cronología de la vida de Monseñor Enrique Angelelli

- Enrique Angelelli nació en Córdoba el 17 de julio de 1923.
- Fue ordenado sacerdote en Roma el 9 de octubre de 1949.
- Fue designado obispo auxiliar de Córdoba en 1961, por decisión del papa Juan XXIII.
- En 1968, el papa Pablo VI lo nombró titular de la diócesis de La Rioja.
- Fue obispo de La Rioja durante ocho años.
- Incorporó el tema social como prioridad de la Iglesia.
- Se guiaba por los dictados del Concilio Vaticano II.

- Durante sus ocho años de obispado viajaba personalmente a todos los pueblos de La Rioja.
- Fue asesinado el 4 de agosto de 1976 cuando volvía de una ceremonia en memoria de dos religiosos que habían sido secuestrados y asesinados el 18 de julio de 1976.
- Investigaba el asesinato de los religiosos.
- El gobierno militar encubrió el asesinato bajo un supuesto accidente.
- El 2 de diciembre de 2009 fue sancionada la Ley 26.582 que declara al 4 de agosto como el día de la conmemoración de la obra realizada por Monseñor Angelelli y encomienda, a través del Ministerio de Educación, que el tema sea tratado en las escuelas.

Actividad

- En un primer momento se puede conversar acerca de por qué elegir el rubro "personas públicas" como "lugar de memoria" y qué criterio poner en juego para elegir a la persona que se va a analizar. La lectura del caso de monseñor Angelelli puede servir para visualizar qué criterios se pusieron en juego para pensarlo como "lugar de memoria".
- Una posibilidad es realizar una cronología de los principales acontecimientos de la vida de la persona elegida (como se hizo en el caso de Angelelli) y analizar cómo esos "datos" fueron interpretados en diferentes momentos y por distintos sectores. ¿Cómo fue cambiando la interpretación de esos datos y por qué? ¿Qué dijeron en diferentes momentos los distintos sectores? ¿Qué otros discursos circulan en torno a la vida de esa persona (anécdotas, mitos, leyendas, etcétera)?
- En este rubro es recomendable elegir una persona de la comunidad. Si esto es posible, se puede realizar una investigación y producir un material —escrito o audiovisual— que dé cuenta de la vida de esa persona y de las tensiones que existen entre los relatos que hablan al respecto.

Decíamos al comienzo del texto que la memoria es un terreno de disputa por el sentido, tanto del pasado como del presente y también del futuro: quiénes fuimos y quiénes somos son interrogantes que nunca están desligados de la pregunta por el porvenir. La escuela se-

cundaria, sus docentes y sus estudiantes, pueden constituir una voz fundamental en la trama de esas preguntas, es decir: en la memoria colectiva. Invitar a trabajar en torno a los “lugares de memoria”, además de constituir un ejercicio de conocimiento de nuestra historia y nuestra identidad, es una apuesta en ese sentido.

El recurso de la imagen

El recurso de las imágenes puede ser un aporte para el trabajo con los “lugares de memoria”. La observación y el análisis de las imágenes contribuye a ahondar en lo que Nora llama “la economía y la administración del pasado en el presente”. Si los “lugares de memoria”, advierte el francés, son los restos de ese pasado en el presente, las imágenes vuelven visibles esos restos. Pero no lo hacen de modo instantáneo sino que requieren de nuestra reconstrucción, de relatos que acompañen aquello que vemos, de lo que John Berger llama el “tiempo narrado”. Las imágenes, para no ser mero espectáculo, exigen un trabajo del ojo que las mira: ¿Qué vemos allí? ¿Qué nos llama la atención de la imagen y por qué? ¿Qué entendemos de eso que vemos? ¿Qué cosa no entendemos? ¿Qué información necesitamos para comprender la imagen? ¿Qué otras representaciones teníamos del acontecimiento que la imagen retrata?

Las fotos que ilustran este material deben ir acompañadas de sus respectivos epígrafes para completar su sentido, porque tal como dice John Berger (1998) en su libro *Mirar*,

darle contexto retorna la foto al flujo temporal, no a su propio tiempo porque esto es imposible, pero sí al tiempo narrado. El tiempo narrado se torna histórico cuando lo asumen la memoria y la acción sociales. El tiempo narrado, construido, necesita respetar el proceso de la memoria que espera estimular. No hay una única aproximación a algo recordado. Nuestros recuerdos no están al extremo de línea alguna. Numerosas aproximaciones o estímulos convergen en estos o conducen a ellos. Las palabras, las comparaciones y los signos necesitan crear un contexto para la foto impresa, esto es, deben marcar y dejar abiertos diversos abordajes. Tiene que construirse un sistema radial en torno a la foto para que pueda contemplarse en términos simultáneamente personales, políticos, económicos, dramáticos, cotidianos e históricos (Berger, 1998).

Los "lugares de memoria" como
propuesta de enseñanza

Bibliografía

Materiales del Programa Educación y Memoria

(disponibles en <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/programas/educacion-y-memoria/>)

Ministerio de Educación de la Nación (2010): *Pensar Malvinas. Una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula*, Buenos Aires (segunda edición).

Ministerio de Educación de la Nación (2010): *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*, Buenos Aires, 2010.

OEA / Ministerio de Educación de la Nación (2009): *Educación, Memoria y Derechos Humanos, orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*, Buenos Aires.

Referencias bibliográficas

Actis, Munú y otras (2001): *Ese infierno. Conversaciones de cinco sobrevivientes de la ESMA*, Buenos Aires, Sudamericana.

Berger, John (1998): "Usos de la fotografía", en *Mirar*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor [1980].

Buch Esteban (1994): *O juremos con gloria morir. Historia de una épica de Estado*, Buenos Aires, Sudamericana.

Calveiro, Pilar (2004): *Poder y desaparición*, Buenos Aires, Colihue.

Calveiro, Pilar (2007): "Memoria, política y violencia" en Buchenhorst, Ralph y Lorenzano, Sandra (eds.), *Políticas de la memoria*, Buenos Aires, Gorla.

Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas – Conadep (1993): *Nunca Más*, Buenos Aires, EUDEBA, 1993.

Da Silva Catela, Ludmila, (2013): "Prólogo", en Guglielmucci, Ana, *La consagración de la memoria. Una etnografía acerca de la institucionalización del recuerdo sobre los crímenes del terrorismo de Estado en Argentina*, Buenos Aires, Antropofagia.

Guber, Rosana (2001): *¿Por qué Malvinas?: de la causa nacional a la guerra absurda*, Buenos Aires, FCE.

Jelin, Elizabeth (2002): *Los trabajos de la memoria*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Lorenz, Federico (2006): *Las guerras por Malvinas*, Buenos Aires, Edhasa.

Nora, Pierre (2008): *Les lieux de mémoire*, Montevideo, Trilce.

Novaro, Marcos y Palermo, Vicente (2003): *La dictadura militar 1976-1983: del golpe de Estado a la restauración democrática*, Buenos Aires, Paidós.

Rice, Patricio y Luis, Torres (2007), *En medio de la tempestad. Los hermanitos del Evangelio en la Argentina (1959-1977)*, Montevideo, Dobleclíc.

Romero, Luis Alberto (2004): *La Argentina en la escuela*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Sontag, Susan (2005): *Ante el dolor de los demás*, Buenos Aires, Alfaguara.

Verbitsky, Horacio (1995): *El vuelo*, Buenos Aires, Planeta.

Zelmanovich, Perla (1995): *Efemérides: entre el mito y la historia*, Buenos Aires, Paidós.

II Instalación del artista plástico León Ferrari
sobre la Carta de un Escritor a la Junta Militar
escrita por Rodolfo Walsh.

Secundaria para todos
LOS "LUGARES DE MEMORIA"
COMO PROPUESTA DE ENSEÑANZA

Material de distribución gratuita



equidad
inclusión
desarrollo

Ministerio
de Educación

www.portal.educación.gov.ar